



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ALINE BORGES DANTAS CERQUEIRA

**TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE:
NARRATIVAS DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO
MUNICÍPIO DE OURIÇANGAS - BAHIA**

Feira de Santana
2022

MARIA ALINE BORGES DANTAS CERQUEIRA

**TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE:
NARRATIVAS DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO
MUNICÍPIO DE OURIÇANGAS - BAHIA**

Texto dissertativo apresentado à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador: Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos

Feira de Santana – BA
2022

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

Cerqueira, Maria Aline Borges Dantas
C395t Trajetórias de profissionalidade docente: narrativas de professores da rede pública do município de Ouriçangas - Bahia. /Maria Aline Borges Dantas Cerqueira, 2022.
127f.: il.

Orientador:Evódio Maurício Oliveira Ramos
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2022.

1.Formação de professores – Educação básica. 2. Análise textual discursiva.
3.Pesquisa narrativa. 4.Profissionalidade docente. I. Ramos, Evódio Mauricio Oliveira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

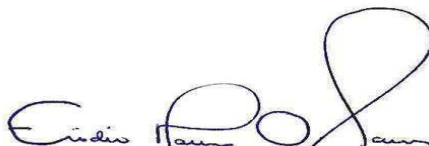
CDU: 371.13

Maria de Fátima de Jesus Moreira - Bibliotecária - CRB-5/1120

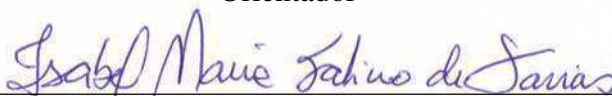
MARIA ALINE BORGES DANTAS CERQUEIRA

**TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE: NARRATIVAS DE
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE OURIÇANGAS - BAHIA**

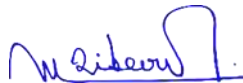
Texto dissertativo apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:



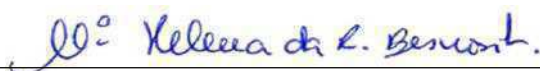
Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos – UEFS
Orientador



Prof^a. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias - UECE
Examinadora externa



Prof^a. Dra. Marinalva Lopes Ribeiro - UEFS
Examinadora interna



Prof^a. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik - UEFS
Examinador interno – Suplente

Feira de Santana, 09 de junho de 2022.

Resultado: APROVADA

Dedico este trabalho, especialmente, a minha mãe (*in memoriam*). Sei que este era sonho dela para o meu crescimento pessoal e profissional. Minha mãe, que como uma irara Risoleta, no sentido roseano de ser, namorava outros horizontes para seus filhos e eu, filha mais nova, fui incentivada a usar as janelas da vida/escola para contar novas histórias, espreitar horizontes e narrar transformações.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é algo sublime! Digo isso pois sei que da saída do monte até os mares de aprendizagens reconhecer que o trajeto não foi solitário, tampouco em vão, faz-me ter o desejo de rememorar a todos que comigo estiveram nessa descida de flores e fontes.

Em primeiro lugar e de modo especial, agradeço ao meu todo-soberano, Deus. O que seria de mim sem a Luz Divina a me guiar, a me inspirar caminhos, a renovar forças para não deixar de esperar? Ter o alento do meu Pai Celeste e com ele a certeza da intercessão da Mãe Maria foi o principal incentivo a (re)começar.

Recordo-me de que a chegada até aqui foi inspirada por uma família enorme: minha Mãe, Zélia, meu Pai, Joseval, meus irmãos Gildenilson, Josélia, Josevan, Josileide, Giselle e José Alan. Com suporte neles, tenho bons cunhados e tantos sobrinhos queridos e, em nome deles, cito a menina Eduarda (sobrinha e afilhada), cúmplice em todos os momentos da caminhada. Como não agradecer a este meu porto seguro e meu primeiro exemplo de educação?!

Na trajetória da vida, encontro com Ronivaldo, hoje meu querido marido. Juntos, temos uma Maria Alana, pequena e rara flor que encanta o meu jardim. A eles uma gratidão imensa, pois, com o cuidado cotidiano, convencem-me de que é preciso ser feliz.

Também sou grata a tantos amigos e amigas que sempre confiaram na minha capacidade de atuação e foram incentivo e aporte nos vários momentos da caminhada. Trago aqui os nomes de Luciana e Gorete. Estas foram as verdadeiras fontes para a inserção neste espaço acadêmico, a minha querida Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Como não agradecer a esta instituição, que foi a responsável pela minha formação inicial em Pedagogia e hoje por mais esta etapa de formação? Um agradecimento especial à Professora Doutora Malena, minha primeira orientadora nesse processo e, logo após, meu querido orientador, Professor Doutor Evódio Maurício, que, no continuar do mestrado, foi fonte, luz e mobilizador de todas as etapas

da pesquisa. Forte abraço ao meu querido orientador. Agradecimento especial dirijo à Professora Doutora Isabel Sabino e à Professora Doutora Marinalva Ribeiro, pelas contribuições e acolhimento durante a qualificação e a avaliação final deste trabalho dissertativo. Gratidão ao Professor Doutor Emerson Medeiros, pela disponibilidade e amabilidade em aceitar o convite e colaborar com a avaliação deste trabalho, na qualidade de membro suplente da banca. Todos vocês foram muito importantes nesse processo!

Agradeço as minhas parceiras mestrandas da linha 2 do PPGE! Diante da incerteza do cenário pandêmico ter parceiras como elas significou um “descer da fonte” mais engajado e humano. Foram encontros (ainda que virtuais) de trocas, tanto de saberes como de dissabores, ante os desafios que o momento contemporâneo impôs, porém, foram tecidos elos de amizade e novos conhecimentos; isso reforçado com a atuação de cada docente do mestrado, tanto das disciplinas obrigatórias como das optativas que fizeram o palco da educação ser de resistência, protagonismo e superação.

Este espaço acadêmico, outrora por mim pensado com certo medo devido ao tempo longe da pesquisa, se apresentou sensível, contudo sem abrir mão da rigorosidade necessária a uma atuação de engajamento social. Exemplo disso foram os encontros participados no Núcleo de Leitura e, de maneira mais intensa, no NEPPU, este que me acolheu e significativamente possibilitou reflexão, crescimento e mobilização de saberes. Aliado a isso, o Tirocínio, com a professora Suzana Nogueira, foi momento de pleno desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, instigando a uma prática cotidiana com criticidade, reflexão e aprendizado. A todos muito obrigada!

Agradeço a toda Rede de Educação Municipal de Ouriçangas, especialmente à equipe da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, pela anuência da pesquisa, pelos documentos para análise e por mobilizar os professores a participarem da pesquisa. Agradeço a cada docente que respondeu ao questionário para delimitação da pesquisa e, ainda mais do

que especial, sou grata a cada um que foi protagonista com sua narrativa sobre profissionalidade. Por questões éticas, cada nome não está aqui escrito, mas suas histórias são parte essencial do resultado desta investigação.

Agradeço à comunidade escolar do Colégio Estadual Professora Maria do Carmo Santana, Aramari - Bahia, em nome da dupla gestora Maria da Conceição e Georgina Lessa. Nessa instituição de ensino fui acolhida para realizar um trabalho de Coordenação Pedagógica e, de maneira imprescindível, recebi o apoio neste período de pesquisa e formação.

Grato a cada aluno que já lecionei. Cada um de vocês me ensinou a construir a minha profissionalidade com destreza, afetividade e compromisso social.

Enfim! Gratidão àqueles que estiveram comigo, que estenderam os braços e ofereceram os ombros para que nos momentos difíceis do trajeto eu não estivesse nem por um instante sozinha.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a docência e com a seriedade.

(PAULO FREIRE)

RESUMO

No momento contemporâneo, a discussão sobre a profissionalidade docente está cada vez mais afluada, haja vista a indispensável necessidade de uma atuação crítica e consciente por parte de cada professor. Aliado a isso, a investigação sobre a formação docente desde a concepção autobiográfica é problematizada, contribuindo para a constituição da identidade do professor na qualidade de protagonista de sua trajetória profissional e de seu papel na transformação social. Nessa perspectiva, com o objetivo de compreender como se constitui a trajetória da profissionalidade de professores do Município de Ouriçangas – Bahia, esta pesquisa se justifica, entendendo que a formação na perspectiva da valorização de identidades e práticas desses profissionais se constitui num importante desafio para a qualidade da educação. Para esta investigação, foi realizada uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994), com vistas a atingir as especificidades do problema, utilizando-se como base metodológica a pesquisa narrativa (SOUZA; CABRAL, 2015) e como procedimento para compreensão dos dados produzidos a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 1994), escolhas que permitem considerar a participação do professor como sujeito ativo na produção dos dados e das tessituras de histórias sobre sua práxis pedagógica. Os participantes da pesquisa foram professores do Ensino Fundamental da rede pública do Município de Ouriçangas, Bahia. O aporte teórico permitiu a discussão sobre a profissionalidade como um conjunto de elementos que vão se formando na/para a prática docente, e autores como Sacristán (1995) e Libâneo (2015) reforçam a ideia de que a profissão docente se faz da multiplicidade de saberes, atitudes, reflexões e tomadas de decisões que constantemente são refletidas e ressignificadas. Em adição a estas constatações, a formação docente é terreno fértil para a problematização desses saberes, sendo que ter a prática docente e seu *locus* real de atuação como artifício de discussão torna este procedimento um contínuo de formação eficaz e significativo (NÓVOA, 2002; CANDAU, 1997; FREIRE, 1996). É preciso proporcionar uma formação reflexiva que tenha o objetivo de perceber a realidade escolar como dispositivo formativo e a pesquisa como possibilidade de inovação. Concluiu-se que a profissionalidade docente se constitui de variados saberes que tecem a práxis docente e estes advêm de exemplos e incentivos familiares e de escola, dos momentos formativos, das experiências e vivências do fazer diário e ampliados no decorrer da profissão. Sugere-se que um caminho possível para a profissionalidade docente é a qualificação dos espaços formativos, dos momentos de planejamento pedagógico, de lutas por direitos e criação de ambientes que permitam o diálogo e o uso da memória como meio de estabelecer a identidade profissional docente.

Palavras-chave: Professores da educação básica. Profissionalidade docente. Formação de professores. Pesquisa narrativa. Análise Textual Discursiva.

ABSTRACT

In the contemporary moment, the discussion about the teaching professionalism is more and more in evidence, considering the indispensable need of a critical and conscious performance by each teacher. Allied to this, the investigation about teacher education from the autobiographical conception is problematized, contributing to the constitution of the teacher's identity as the protagonist of his professional trajectory and his role in the social transformation. In this perspective, with the objective of understanding how the professional trajectory of teachers from the city of Ouriçangas - Bahia is constituted, this research is justified, understanding that the formation in the perspective of valorization of identities and practices of these professionals constitutes an important challenge for the quality of education. For this investigation, a qualitative research was conducted (MINAYO, 1994), in order to achieve the specificities of the problem, using as methodological basis the narrative research (SOUZA; CABRAL, 2015) and as a procedure for understanding the data produced the Textual Discourse Analysis (TDA) (MORAES; GALIAZZI, 1994), choices that allow considering the participation of the teacher as an active subject in the production of data and the weaving of stories about their pedagogical praxis. The research participants were public Elementary School teachers from the municipality of Ouriçangas, Bahia. The theoretical background allowed the discussion about professionalism as a set of elements that are formed in/for the teaching practice, and authors such as Sacristán (1995) and Libâneo (2015) reinforce the idea that the teaching profession is made of the multiplicity of knowledge, attitudes, reflections and decision-making that are constantly reflected and redefined. In addition to these findings, teacher training is fertile ground for the problematization of this knowledge, and having the teaching practice and its real place of action as a discussion tool makes this procedure an effective and meaningful training continuum (NÓVOA, 2002; CANDAU, 1997; FREIRE, 1996). It is necessary to provide a reflective training that aims to perceive the school reality as a formative device and research as a possibility for innovation. It was concluded that teaching professionalism is made up of a variety of knowledge that weaves the teaching praxis and that this knowledge comes from examples and family and school incentives, from the formative moments, from the experiences and experiences of the daily work and expanded during the profession. It is suggested that a possible path for the teaching professionalism is the qualification of the formative spaces, of the moments of pedagogical planning, of fights for rights and the creation of environments that allow the dialogue and the use of memory as a means of establishing the teaching professional identity.

Key-words: Basic education teachers. Teaching professionalism. Teacher education. Narrative research. Textual Discourse Analysis.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Capítulo V

83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC -Atividades Complementares
ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ATD - Análise Textual Discursiva
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EQ - Estado da Questão
GT - Grupos de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEP - Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
IES - Instituições de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMS - Organização Mundial da Saúde
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIB - Produto Interno Bruto
PME - Plano Municipal de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político-Pedagógico
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB - Secretaria da Administração do Governo do Estado da Bahia.
SciELO - Scientific Electronic Library Online
TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
TICs - Tecnologias da Informação e da Comunicação
TRANSE - Transformando a Educação do Ensino Fundamental
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNEB - Universidade Estadual da Bahia

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 MINHA TRAJETÓRIA DOCENTE: APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA	23
3 A CONJUNÇÃO DE PROBLEMAS DA PESQUISA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO CAMINHO	34
3.1 AS BASES LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LUTAS, RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS SOCIAIS	35
3.2 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: TRAJETOS TRILHADOS, CAMINHOS A DESVELAR	42
4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: SOBRE FLORES E FONTES	57
4.1 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ELABORAÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA	57
4.1.1 Saberes e práticas na constituição da trajetória de formação docente	62
4.1.2 Narrativas como dispositivo de formação e compreensão das trajetórias de profissionalidade docente	69
5 O PERCURSO METODOLÓGICO: DO CAMINHO À CHEGADA AO MAR DOCENTE	73
5.1 A NAVEGAÇÃO NO MAR DOCENTE: ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO ATO DE FAZER A INVESTIGAÇÃO	74
5.2 O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA: O MONTE INICIAL	78
5.3 OS PARTICIPANTES: FLORES QUE SE VÃO PELO CAMINHO	79
5.3.1 Sobre informações pessoais dos professores da Rede	80
5.3.2 Características profissionais	81
5.3.3 Trajetória profissional	82
5.4 A PRODUÇÃO DOS DADOS: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE QUEM (RE)FAZ O TRAJETO ZOMBADOR	83
6 MARES E CONTINENTES: HISTÓRIAS TECIDAS E VIVIDAS NO CAMINHO DA PROFISSIONALIDADE	85
6.1 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: TRAJETOS, SABERES E PRÁXIS PEDAGÓGICA	85
6.1.1 Trajetos e caminhos: da escolha à formação inicial	86
6.1.2 Saberes tecidos no caminho: da formação continuada à práxis pedagógica	97

6.1.3 Desafios contemporâneos: saberes necessários e emergentes na ação pedagógica	104
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE A DESCIDA DE FONTES E AS FLORES	110
8 REFERÊNCIAS	115
9 APÊNDICES	123

1 INTRODUÇÃO

Nos anos 2000, uma professora do ensino médio ensinava-me¹ sobre literatura - escolas literárias, autores, sabores e dissabores contados por via da arte da palavra. Então, fui apresentada a uma poesia, *A Flor e a Fonte*, de Vicente de Carvalho², datada de 1902. Este autor, classificado como parnasiano, escreveu os seguintes versos:

*“Deixa-me, fonte!” Dizia
A flor, tonta de terror.
E a fonte, sonora e fria
cantava, levando a flor.*

*“Deixa-me, deixa-me, fonte!”
Dizia a flor a chorar:
“Eu fui nascida no monte...
“Não me leves para o mar.”*

*E a fonte, rápida e fria
com um sussurro zombador,
Por sobre a areia corria,
corria levando a flor. [...]*

Instigada a decorar tal poesia para recitá-la como um processo avaliativo, nunca mais saiu da minha memória o sofrimento da flor que, em prantos, gritava para não sair do seu lugar, não atravessar o rio, chegando a um mar desconhecido, novo, diferente do que estava acostumada no seu monte tão singular.

Quanto lamento! É uma fonte que corre. É uma flor que resiste; mas é uma ação quase que inevitável. Inicialmente, pensei que era uma atitude brutal da fonte. Numa leitura primária, não imaginara que um dia minha visão sobre o mesmo poema iria totalmente mudar.

O que pretendia a fonte ao, “cruelmente”, arrastar a flor, tirá-la do seu habitat, submetê-la a novas oportunidades? E por que a flor não se via naquele percurso como parte daquele trajeto – nem sempre sensível, mas desafiador – como aquela que também deixava seu perfume, sua história e até mesmo seu descontentamento? Será que, em um grito de liberdade, o autor queria dizer, nas entrelinhas, que era preciso transgredir, incentivar a quebrar paradigmas de

¹Texto escrito em primeira pessoa por se tratar de experiências pessoais em minha trajetória docente.

² VICENTE DE CARVALHO (1866-1924), advogado, jornalista, político, fazendeiro e abolicionista, nasceu em Santos (SP) e formou-se em direito em 1886. Nos manuais de literatura, Vicente de Carvalho é incluído entre os poetas parnasianos. Os aspectos discutidos neste boletim mostram que, embora menos sentimental e mais apurado na forma, ele mantém fortes traços do romantismo.

exclusão e hegemonias que moldavam (e ainda tentam moldar) uma sociedade desigual e que impõe limites dentro das relações sociais?

A literatura, então, armada da arte, da palavra, da metáfora, auxilia o sujeito a contrariar o sistema dominante. Como argumenta Osmar Moreira Santos, sobre essa relação entre literatura e poder,

Se os pobres salvarão o mundo, conforme Jean-Luc Godard, aqui neste livro estamos mostrando que isso só será possível se suas armas consistirem num ativismo situado entre a luta armada e o conformismo. Ou seja, nem luta armada nem conformismo lambe-botas, pois, se a luta armada investe, necessariamente, na destruição da vida, o conformismo anula o ser e sua potência de resistir e de criar. (2016, p.55-56).

Arma-se com a palavra, com a reflexão, com a negação. Como a literatura dá a possibilidade de múltiplos sentidos de uma mesma poesia, estou aqui para metaforizar a trajetória da flor e da fonte: uma ação diária e constante, passível de ser participativa ou simplesmente fria, mas que, mesmo com resistência (seja da flor ou da fonte), não se faz sem a mistura das histórias individuais e coletivas.

Sendo assim, ao trazer questionamentos sobre a **formação docente como um trajeto desafiador**, que precisa de saídas, rupturas e chegadas; que trazem muito do mar, mas muito de tantas flores que a ele se agregam, se integram ou se desassociam, procuro compreender como se constitui a trajetória da profissionalidade de professores do Município de Ouriçangas – Bahia, percebendo as múltiplas tessituras que a constituem, seja no percurso formativo, na constante aprendizagem dos saberes-experiências, de sua identidade e da práxis pedagógica.

Desde muito nova, fui me constituindo como aquela que seria uma professora. Nasci em uma pacata cidade do interior da Bahia, denominada de Ouriçangas. O nome da minha cidade, de origem tupi-guarani, significa “Fonte de Água Fresca”. Aqui a metáfora da flor e da fonte parece ser intrínseca à trajetória de constituição da minha profissão docente e entrelaçada com meu lugar de pertencimento, nascimento e desenvolvimento.

Fui privilegiada por Deus para ser gêmea, tendo um irmão bem próximo, além de outros cinco mais velhos do que nós. Minha infância foi rodeada de alegrias; apesar da vida difícil que levávamos por muitas dificuldades financeiras, nunca nos faltou o pão de cada dia nem os encantos relativos a toda infância. Minha mãe era funcionária pública e também bordadeira; meu pai um bom pedreiro. Não tiveram o privilégio de estudar, mas quiseram que todos os seus filhos estudassem até, no mínimo, concluíssem o ensino médio.

Minhas irmãs mais velhas gostavam de brincar de professora. Isso me causava tanta

expectativa! Como queria estar no lugar delas e ter uma escola completa, com alunos, quadro, giz, merenda e caderno de atividades! Eu era só uma aluna e, daquelas considerada chata, pois queria sempre estar no lugar de professora e isso não era minha função.

Até que chegou o belo dia de ir à escola. A curiosidade que o meu espaço familiar me despertou pela aprendizagem formal, então se tornava um percurso de aprendizagens formativas. A alfabetização, as primeiras séries do Ensino Fundamental e o Ensino Fundamental II me mostraram desafios. Aprender a decodificar foi doloroso. As sílabas pareciam não ter relação com a minha vivência; mas, o tempo, as amizades, os professores que, mesmo num período tradicional, não deixaram de despertar emoções, ajudaram-me a concretizar minha intuição de que seria uma professora.

No ano de 1997, quando estava para concluir o ensino fundamental, decidi, sem nenhuma dúvida, que cursaria magistério, no Ensino Médio. Aí se iniciou o primeiro passo para tornar-me uma verdadeira docente; mais do que brincar de ser, agora então, eu “aprenderia” a ser professora. Esforcei-me muito para constituir-me uma boa profissional, mas, foi no estágio que descobri que esta profissão não se aprende a ser e sim nos formamos no ato da ação-reflexão-ação, como assinalam Freire (1996), Shon (2000) e Nóvoa (2002), entre outros.

Com efeito, na caminhada de constituir-me professora, fui me aperfeiçoando. As primeiras experiências não me exigiram tanta reflexão. Preocupava-me muito com métodos de ensinar e com saberes conceituais necessários às séries primárias onde deveria lecionar. A fonte, todavia, me levou na correnteza de suas águas. A formação inicial em Pedagogia despertou-me a curiosidade dos saberes, e um dos essenciais é o da necessidade da reflexão, com o qual a prática pedagógica não se faz sem a subjetividade-criticidade (trans)formadora.

Fui, portanto, convidada, a ser uma professora contemporânea. Aplico o termo **contemporânea**, aqui, com base na ideia do pesquisador Agamben (2009). Para esse autor, estar em um tempo/espaço exige aderência e distanciamento. Na metáfora da flor e da fonte, vemos uma personagem que apenas se distancia do momento atual. Sente falta do seu monte, sem entender que sua história já a constitui, seja no monte ou diante do mar de práticas, teorias, ideologias e autoformação. Para o Escritor italiano,

[...] a contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (AGAMBEN, 2009, p.59)

Percebe-se que, ao ser contemporâneo, é necessária a reflexão. Nesse trajeto - e aqui, em especial, trazendo meu *locus* de trabalho e de pesquisa que é a educação – vejo que a escola precisa ser um espaço interativo de formação de cidadãos críticos e autônomos e que a atuação docente possibilite que o ensino-aprendizagem produza resultados significativos e eficazes na vida social das pessoas, todavia, a formação docente é questionada quanto a sua relevância e eficácia nessa realidade educacional e na qualificação profissional dos professores e, conseqüentemente, da constituição de sua profissionalidade³.

Um dos pontos da formação docente problematizado é a formação com amparo na concepção autobiográfica, considerando a contribuição desta perspectiva no panorama educacional para a constituição da identidade do professor feito protagonista de sua trajetória profissional e de seu papel na transformação social por intermédio dos processos educativos, mas, que, antes, tem uma história de vida e de formação que precisa ser valorizada e ampliada com os conhecimentos científicos e a percepção de suas subjetividades.

Desse modo, pesquisar sobre formação docente possibilita uma reflexão sobre quais saberes estão sendo incorporados pelos professores pela via dos diversos cursos de formação e como eles valorizam a autoformação como mecanismo que os deslocam de meros sujeitos transmissores de um currículo constituído historicamente para um sujeito ativo, reflexivo e pesquisador. Tecer histórias de formação docente é estabelecer uma práxis pedagógica real, na qual, além de se discutir temas e saberes, se constrói uma formação multirreferencial, humana e eficaz que, constantemente, se convida à autorreflexão. Esses elementos, entre outros, justificam o debate sobre a profissionalidade docente.

Como ser professora na contemporaneidade e não questionar o espaço formativo de que faço parte? Como ajudar na formação continuada de outros sujeitos, sem conhecer como se caracteriza esta formação e quais os pressupostos que a fundamentam? Tomando como referência essas indagações, e tendo como objetivo **compreender como se constitui a trajetória da profissionalidade de professores do Município de Ouriçangas – Bahia**, é que esta pesquisa se justifica, entendendo que esta formação na perspectiva da valorização de identidades e práticas desses profissionais constitui-se um importante desafio.

Assim, com a investigação agora relatoriada, pretendo ampliar as vozes e visões múltiplas que emergem na trajetória do desenvolvimento profissional docente. Não é mais a repetição de cursos formativos, mas a contribuição pessoal que enriquece o local acadêmico, o espaço de trabalho e que desemboca numa prática cheia de memórias, histórias e letramentos.

³ O conceito de profissionalidade, dentro da diversidade que o constitui, será mais bem aprofundado no corpo deste ensaio.

Para alcançar os objetivos desta investigação, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com vistas a atingir as especificidades do problema, empregando como base metodológica a pesquisa narrativa e como procedimento para compreensão dos dados produzidos a Análise Textual Discursiva (ATD), escolhas que permitem considerar a atuação do professor como sujeito ativo na produção dos dados que constituem uma tessitura de histórias e de práticas.

Os participantes da pesquisa foram professores do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município de Ouriçangas, Bahia. De tal sorte, propus uma pesquisa qualitativa, entendendo que a comprovação dos dados teóricos levantados, confrontados com histórias reais de formação, possibilitaria uma autenticidade da pesquisa e uma resposta significativa para a conjunção da problemática focalizada.

Para fins didáticos e de melhor compreensão, o texto é organizado em capítulos. Naquele que intitulo **Minha trajetória docente: aproximações com o objeto de pesquisa**, historio os caminhos que me levaram à escolha da profissão docente até o momento de chegar aos *locus* de pesquisa da Linha 2: Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Nele são identificados elementos que constituem o percurso formativo e a motivação para a pesquisa sobre a trajetória de profissionalidade docente.

No capítulo intitulado **A conjunção de problemas da pesquisa: possibilidades e desafios do caminho**, discorro acerca de bases legais que regulamentam a obrigatoriedade da formação docente, no âmbito nacional, estadual e local, e como estas afetam diretamente na constituição da profissionalidade. No momento seguinte, é descrito o Estado da Questão (EQ) sobre este objeto, apontando as lacunas e a necessidade de ampliação da discussão sobre a trajetória do desenvolvimento docente de profissionais da Educação Básica, reforçando a pertinência da pesquisa, a pergunta problematizadora e os seus objetivos.

No capítulo do referencial teórico, o qual foi identificado como **Fundamentos teóricos: sobre flores e fontes**, exprimo, sucintamente, a discussão sobre a profissionalidade no que tange a alguns conceitos que a caracterizam, saberes, processos formativos e identidade docente. Em seguida, é abordado o desenvolvimento profissional docente como um constructo múltiplo de conceitos e sentidos que se desdobram e se ampliam com esteio nas histórias e motivações inerentes à profissionalidade docente.

Com o título de **O Percurso metodológico: do caminho à chegada ao mar docente**, o capítulo da metodologia identifica o local da demanda acadêmica, os participantes e as narrativas, que são os dados produzidos e refletidos no capítulo **Mares e continentes: histórias tecidas e vividas no caminho da profissionalidade**, que procede à análise das narrativas dos

professores protagonistas da pesquisa, refletida à luz das teorias estudadas e que se desdobraram em reflexões concretas e diversificadas sobre a matéria focalizada.

No segmento de fecho - **Considerações finais** – retomo os resultados alcançados, reforçando os objetivos propostos e a importância da referida pesquisa para a contingência acadêmica e, em especial, para a ampliação das discussões sobre a profissionalidade docente como uma trajetória factível de ser narrada, refletida e problematizada com procedência nas histórias de vida dos professores que são sujeitos do processo pedagógico.

Retomando a metáfora da “*Flor e a Fonte*”, a demanda acadêmica *stricto-sensu* agora sob relatório conduz visões e vozes de professores que vão (mas não em vão) no seu trajeto de constituir-se um profissional docente, com o escopo de contribuir para que os espaços educacionais se efetivem com amparo na valorização de histórias coletivas, sem deixar de ouvir cada flor que chega e é (ou faz) parte do mar docente. Sigamos neste trajeto!

2 MINHA TRAJETÓRIA DOCENTE: APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA

*“Ai, festa das madrugadas,
“Doçuras do pôr-do-sol;
“Carícias das brisas leves
“Que abrem rasgões de luar...
“Fonte, fonte, não me leves,
“Não me leves para o mar!”(VICENTE DE
CARVALHO, 1902)*

Não me leves para o mar! Que pedido mais impossível de ser realizado! Sair do monte é inevitável. A flor ainda não entendia que as brisas leves são necessárias aos rasgões de luar. Então, ao olhar a trajetória dos meus vinte anos de professora, sinto como a reflexão sobre este trajeto é essencial a um processo formativo consciente, mobilizador, que faz das rupturas e transgressões pontes para uma atuação protagonista, não se deixando apenas ser “levada para o mar”.

O tempo que já percorri é composto de um emaranhado de descobertas que acontecem desde o ato da curiosidade no meu percurso de formação. A ação de questionar e mudar foi decisiva, afinal, é com base numa atuação consciente e crítica que estabeleço minha profissão docente.

Ao adentrar este percurso formativo, percebi como a tarefa de lecionar não se deu ingenuamente; para atuar numa interação de professora com tantos alunos que frequentaram as escolas onde atuei, desde os estágios até os dias de hoje, foi preciso e, por que não dizer, será constantemente preciso estabelecer um ato de um ensinar crítico, investigativo, sensível à escuta e à curiosidade (FREIRE, 1996). De maneira metafórica, o ato educativo exige um amanhecer diário, quando a brisa leve da madrugada – fria e imprevista - dá lugar a um amanhecer, cheio de surpresas, mas composto de histórias, memórias e experiências que estão a constituir a minha profissionalidade. Trago este termo consoante as ideias de Libâneo (2015), quando argumenta que a profissionalidade se constitui de um emaranhado de habilidades referentes à profissão docente, que possibilitam uma atuação consciente e que se relaciona com a identidade profissional, expressão que será mais explorada no capítulo teórico.

Nessa perspectiva, percebo que a contemporaneidade e todo o processo histórico da educação me convocam a realizar uma contínua formação, haja vista as inovações, a dinâmica social emergente e a complexidade do universo escolar que não se completa nem se perpetua de verdades absolutas. Então, no percurso deste memorial, teço histórias e memórias do ser professora, os caminhos de formação teórico-prática, as experiências e o desejo de continuar o

processo formativo, afinal, a consciência do inacabamento defendida por Freire (1996) é o que me estimula a um conhecimento científico, autônomo e repleto de curiosidades, no qual tenho a certeza de que, após cada dia encerrado virá mais uma noite antecedendo uma nova manhã composta de histórias construídas, de novos desafios, de procuras e de possibilidades. Sendo assim, o que é SER PROFESSOR?

Confesso que tecer definições sobre ser professor é algo complexo. Digo complexo, pois uma prática que envolve uma ação pedagógica que sensivelmente escuta e valoriza vozes, lutas, histórias e vai à cata de transformações sociais, não se resume a uma simples ação de ensinar, mas, além disso, é um ciclo interativo no qual quem ensina aprende e quem aprende ensina em um movimento dialético. É uma ação gnosiológica que claramente é descrita por Freire (1996), o qual argumenta que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.25).

Nesse sentido, o caminho que traço na docência desvela em cada experiência, em cada peculiaridade e singularidade a ação histórica de aprender e ensinar. Ser professor, nessa perspectiva, é ter o compromisso de ensinar conteúdos científicos instituídos social e historicamente como base de referência, contextualizando a realidade de cada aluno e, sobretudo, é agir, consciente e politicamente, percebendo-se como ser de tamanha relevância social capaz de fazer de uma simples sala de aula um espaço de transformação da sociedade.

Gadotti (2003), em um dos seus estudos sobre o ensino-aprendizagem, faz relevantes reflexões sobre o fato de SER PROFESSOR. Para esse autor, a docência não é uma profissão qualquer, afinal, o desafio que se tem a enfrentar envolve decisões sensatas e também responsáveis para que esta ação seja crítica e de pleno engajamento social. Com um olhar sobre a história da educação, todavia, a qual foi moldada desde ideias tradicionais até ideais mais críticas sobre ela (SAVIANI, 1999), percebe-se que a docência foi conduzida, majoritariamente, por ideais burocratas que pretendiam implantar uma formação de sujeitos apáticos aos fatos sociais e meros transmissores de conteúdos científicos e imparciais diante das mazelas sociais.

Ideias como essas, de um professor transmissor de conhecimento, estão sendo pontos de reflexão sobre o conceito de docência que quero formar com amparo na minha trajetória. Nos traços que estou a constituir, não quero que apareçam limitações burocráticas que negam as identidades de professores e, mais fortemente, denegam as identidades de alunos que no lugar de sujeitos são objetos de uma sociedade desigual e excludente.

Assim, considero que ser professor é ter a complexidade de quem ensina, aprende,

estuda, pesquisa, conscientiza; é ser sensível o suficiente para ser respeitado e respeitar sem enfrentamentos, sabendo transformar o diálogo no meio principal de ensino e de aprendizagem (requisitos que compõem a amplitude do que é a docência). Com tanta responsabilidade, porém, como me tornei professora?

Ser membro de uma família de muitas pessoas e motivada a estudar desde muito pequena foi um estímulo essencial para querer ser a professora que acabei de definir, como argumenta Paulo Freire:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (1996, p.51).

Assim, com suporte na curiosidade suscitada pela afetividade do ambiente familiar até a criticidade de procurar as epistemologias que constituem a atuação docente, fui nas “águas da fonte” desafiando-me a ser professora.

A primeira experiência no estágio durante o magistério em uma turma noturna de jovens e adultos ainda hoje é um ponto de reflexão. Fui convidada a participar do planejamento quinzenal. Naquele momento, não entendia como ia romper com um planejamento conteudista, que não tinha objetivos definidos, mas uma lista de assuntos a serem transmitidos.

Chegando ao espaço escolar – a sala de aula – deparei com uma turma enorme. Alunos de dezoito a trinta e oito anos. Com a intenção de tornar-me parte daquele espaço que iria me permitir um conhecimento mais concreto do processo pedagógico, fiz daquele tempo um grande elo de compromisso e amizade.

Naquele ano, 2000, a professora de estágio (no magistério), num tom romântico da educação, ensinava-nos músicas para o horário do lanche, para quando chegassem visitas. Era a continuidade de uma educação escolar que se pretendia neutra e homogênea; mas eu estava numa sala de jovens e adultos. Hoje sei, mais do que nunca, que ensinar conteúdos, sem sentido para os alunos da EJA, não era o suficiente para atrair o interesse de aprender daquela turma que era repleta de letramentos⁴ que nem eles mesmos sabiam que possuíam.

⁴Pesquisadores como Street (2014) e Kleiman (2005), ao definirem o letramento, apontam que ao largo da história, esse termo construiu seu sentido como também as distintas culturas têm seus conceitos sobre essa palavra. Para algumas sociedades, ser letrado é ter a capacidade de uma aquisição social elevada, sendo que para quem não tem esse letramento resta a submissão e a ideia de que não se alcança uma atuação social consciente. Esse é um conceito errôneo, visto que letramento vai além desses ideais estereotipados.

Acredito que a boa intuição de quem percebia que ensinar não devia acontecer distante do cotidiano e da vida das pessoas fez-me, gradualmente, aprender a estabelecer uma aprendizagem docente que hoje me traz a certeza de que professores e alunos são sujeitos do ato de ensinar e aprender e não meros objetos colocados em um espaço apático, descontextualizado e desigual.

Como parte deste tempo e desse processo de ensinar jovens e adultos, em novembro do ano de 2000, foi noticiada a implantação do Programa Alfabetização Solidário do Governo Federal. Esse Programa foi criado em 1997 e objetivava alfabetizar jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os jovens e adultos eram motivados a participar do Programa para serem alfabetizados, diminuindo índices de analfabetismo nos planos nacional e local, além da oportunidade de trabalho para professores que não estavam atuando.

Fiquei desejava de lecionar neste Programa, afinal, seria minha primeira turma após o magistério e minha primeira experiência profissional na qualidade de professora regente em uma turma. Feita a inscrição e passando por todo o processo seletivo, desde a avaliação escrita até a arguição oral, fui selecionada para atuar como formadora. Aí ampliava-se o anseio em ter uma “[...] posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 1996, p.60), iniciando-se minha trajetória docente como um amanhecer que trouxe desafios, muitas possibilidades de aprender, (re)aprender e (re)começar.

Minha formatura se realizou no dia 19 de janeiro de 2001 e, no dia seguinte, parti para Salvador para começar a capacitação em uma universidade privada, ali localizada. Hoje reconheço que apenas naquele tempo dedicado àquela formação não teria como vivenciar, de maneira integral, um processo pedagógico que permitisse ouvir as vozes letradas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A formação continuada oferecida a nós, professores alfabetizadores selecionados, visava à aprendizagem de metodologias e técnicas para fazer com que os jovens aprendessem a leitura e a escrita, cumprindo padrões de uma educação formal, que, além de alcançar integralmente os muitos que não tiveram a oportunidade de aprendizagem escolar no “tempo certo”, alcançava índices quantitativos para a educação nacional.

Foram seis meses de trabalho com jovens e adultos que desejavam o saber formal, mas que não reconheciam a potencialidade de letramento que já possuíam. O maior desejo daqueles alunos era aprender a assinar o nome para refazer sua carteira de identidade. Reconheço que o diálogo que surgira daquele espaço ficou muito mais gravado em nossas histórias do que o próprio processo formal de ensino e aprendizagem.

Hoje todos são meus amigos; me chamam de “prozinha” e eu me pergunto: O que mais

podia fazer durante aquele tempo? Aprendi, com aquela experiência - aqui entendida como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21), que a educação escolar precisa ser questionada; o currículo planejado não há de fechar a multiplicidade de histórias e saberes dos alunos e a formação do professor se constrói das teorias estudadas, contudo se ampliam e se realizam no fazer cotidiano.

Como a vida oferece grandes e boas oportunidades, no mês de novembro deste mesmo ano (2001), foram abertas inscrições para Concurso Público Municipal em Ouriçangas. Fui aprovada e iniciei minha nova jornada em 18 de março de 2002, exercendo a docência em uma turma de alfabetização, sabendo que o Ensino Fundamental I então seria meu *locus* de trabalho, crescimento e transformação; mas era preciso continuar a formação.

A incerteza da primeira turma, então concursada, foi grande. Estagiei numa turma de jovens e adultos, lecionei para jovens e adultos e agora eram crianças meus novos alunos. Pensei em desistir algumas vezes. Refleti. Resisti. Fiz o curso do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)⁵ e foi aí que fui conhecendo os níveis e hipóteses de escritas indicados por Emília Ferreiro⁶, descobrindo que ensinar demanda tempo, persistência e motivação. Assim, fui me aperfeiçoando, aprendendo a ser professora com suporte nas experiências diárias, no diálogo com meus pares e na reflexão da minha prática. O cotidiano escolar reforçou como é essencial a formação continuada, pois, sendo consciente do meu inacabamento, o estudo e a pesquisa constantes me auxiliavam numa ação mais crítica e consistente.

Com o fazer pedagógico notei como as disciplinas da Didática do antigo magistério não foram suficientes para lidar com as especificidades do cotidiano escolar. Participar do PROFA, naquele momento, se constituiu numa ação reflexiva sobre a prática que então estava sob a minha responsabilidade.

Também em 2002, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394/96, inovou com um projeto para graduar, no curso de Pedagogia, professores em exercício. O Município aderiu ao

⁵Programa lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países. Esses estudos têm como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas desde 1985 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*.

⁶Emília Beatriz María Ferreiro Schavi foi doutoranda de Jean Piaget. Promoveu a continuidade do trabalho de Piaget sobre epistemologia genética - uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança - estudando um campo que ele não havia explorado: a escrita.

Programa, iniciando-se, aí, minha graduação em Pedagogia, minha formação inicial. Foram quatro anos de esforço com muita dedicação ao trabalho e ao estudo. Registro aqui a relevância das disciplinas Prática Educativa I – Didática; Prática Educativa II – Currículo; Prática Educativa III – Avaliação; Prática Educativa IV – Gestão.

Didática, Currículo, Avaliação e Gestão dentro do espaço educacional são fundamentos constituintes de uma educação eficaz e significativa. Por quanto tempo, entretanto, esses fundamentos vieram irrigados por ideias burocráticas que objetivavam formar homens e mulheres apáticos, que não questionavam a realidade, apenas cumpriam de maneira técnica as ideias homogêneas e desiguais?

Na tecedura da graduação em Pedagogia, entendi que o professor como sujeito político é engajado nos fatos sociais e, como pensava Paulo Freire (1996), não se coloca dentro do seu local de trabalho de maneira neutra e acrítica, afinal o espaço laboral deste profissional deve fazer emergir um ideal de sociedade que rompe paradigmas de exclusão e valoriza as diversificadas histórias de vida de cada aluno.

Também trago na memória as discussões da Disciplina História da Educação. Ao tecer a disciplina, entendi que a história da educação e, especificamente, da escola é rodeada de paradigmas excludentes e reconstituições. De uma educação elitista a uma luta constante por políticas públicas que garantam uma educação de qualidade, o ser humano, como sujeito histórico e cultural, não há que se limitar a um ensino ingênuo, longe da pesquisa e da criticidade.

Neste período de intenso estudo e novos conhecimentos, constitui-me na participação de momentos de discussão e formulação de saberes pedagógicos e específicos que, por mais lacunas que existissem entre a teoria e a prática cotidiana da escola, fez-me sair do lugar de professora puramente seguidora de um currículo pronto para reconhecer que a missão pedagógica abre espaço para um currículo plural e constantemente flexível.

O estágio, sendo realizado dentro da própria sala de aula onde atuava, permitiu, com a orientação das professoras da disciplina, uma reflexão real sobre a prática de ensinar e aprender, sendo que este tempo de formação inicial – a graduação em Pedagogia - foi de essencial relevância para o aprendizado das habilidades que fundamentam a prática pedagógica

Não deixo de registrar o fato de que, no momento do último estágio, fui intensivamente marcada pela triste morte de meu irmão gêmeo. Tínhamos 22 anos e uma bela vida de amizade e união. Pensei que não iria resistir. Quis desistir do curso, mas minha mãe não me deixou cair e, com cada palavra de esperança, ajudou a me reerguer. Naquele momento, confirmei que a subjetividade permeia a consolidação da identidade docente, sendo que o incentivo familiar é

um dos elementos constituintes da trajetória do professor.

Ao término do curso de Pedagogia, iniciei uma Especialização – curso de teor *lato sensu* - em Coordenação Pedagógica, atendendo a exigência de que ser professora é nunca pensar que se alcançou todo o conhecimento e que é preciso prosseguir nos estudos e na pesquisa, em um constante alvorecer que convida à formação. Novamente, tive contato com disciplinas que mexiam com o histórico educacional, todavia percebi que a especialização trazia um cunho muito mais teórico do que prático, e isso marcava ainda mais a distância do ensino superior da educação básica, no que se refere ao reconhecimento do que realmente se dá na ação cotidiana e de como essa teoria problematiza esta ação.

A disciplina ‘Coordenação Pedagógica: Formação e atribuições’, fez-me refletir sobre como estes que são formadores de professores também são formados. Existe formação continuada para coordenadores? Como? Como resposta ao meu problema, percebi que também essa formação é fragilizada, sendo que, naquele momento, fui ainda mais instigada a compreender e refletir sobre esses processos.

Os coordenadores têm um emaranhado de atribuições e, por vezes, durante toda a história, o coordenador foi aquele sujeito que fiscalizava e amedrontava os professores. Como professora desejosa de fazer parte atuante desse processo formativo, situei-me como aprendiz e pesquisadora de escritas sobre o que forma o discurso de formação continuada e, com o fim da especialização, tive o privilégio de ser Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Professor Maurílio José do Espírito Santo, na cidade de Alagoinhas – Bahia. Assim, verdadeiramente, tive o lance de comparar e, muitas vezes, desconstituir conceitos que limitavam a educação a padrões uniformes de desenvolvimento.

Durante quase nove anos, atuei nesse espaço educacional e procurei sensibilizar professores para uma formação continuada com suporte nas práticas reais daquele espaço: troca de experiências, volta aos fundamentos teóricos, formulação de planos com amparo nas reais prioridades, sem deixar de lado os conhecimentos científicos referentes a cada ano, entre outros. Apliquei conhecimentos teóricos, questionando verdades que chegavam como fundamentos da educação, aproveitando experiências para ressignificar o que a mim era passado como conteúdo de formação.

De tal modo, teci o meu percurso como professora/coordenadora pedagógica com base em tantas histórias de professores, alunos, pais, situações cotidianas e, também, teorias que emergiam daquela prática. E, na constante transitividade de (re)constituição formativa, motivei-me a prosseguir.

Até aqui, parece que tive tantas conquistas, mas eu não quis parar. Prestei vestibular, no

ano de 2006, na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), para o curso de Letras Vernáculas, afinal, estudar a Língua Portuguesa, também, era um desafio formativo. Durante toda esta graduação, notei a necessidade de levar a universidade ao chão da escola, possibilitando o contato entre instituições de ensino superior, professores e alunos. Esta parceria nas licenciaturas possibilita uma formação contextualizada, a qual, estabelecida com equilíbrio entre teoria e prática, faz os egressos terem uma aprendizagem mais real sobre o espaço educacional onde irá atuar.

Findei este curso e, também nele, passei por um momento de tanta dor que não posso nem calcular. Em período de estágio, minha mãe partiu, de maneira dolorosa e inexplicável. Pensei que minhas forças acabariam, mas, constantemente, ouço ela dizer: - Aline, você vai, sim. Era isso que ela dizia quando eu não queria trabalhar, quando o estudo parecia me esgotar e eu não queria continuar, quando as incertezas da vida me limitavam ao medo de não conseguir. Era preciso continuar. Era necessário ser forte. Impendia amanhecer.

Ao término do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, precisamente em outubro de 2010, abriu edital para realização de Concurso Público para o cargo de Professor Padrão P – Grau 1 da carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado da Bahia. Como toda boa oportunidade exige de nós persistência e estudo, fiz a inscrição, dediquei-me aos estudos e, conseqüentemente, passei no concurso, me tornando a tão sonhada professora da Rede Pública do Estado da Bahia, o que sempre almejei ser.

Foi na tecedura da trajetória já iniciada que, novamente, relembrei as discussões feitas no chão da Universidade, as quais me questionavam o que é realmente relevante aportar para o espaço de ensino e aprendizagem.

Ao iniciar mais uma caminhada, reflexionei sobre a minha experiência e atuação. Confirmei como os meus primeiros trabalhos, ainda como aluna, foram importantes para mim. Foram nortes, mobilizadores, elaboradores de ideias e meios para a quebra de paradigmas de homogeneidade e dos reducionismos. Nas produções científicas, nos estágios curriculares e, principalmente, na prática até aqui já exercida, é que chego ao chão da escola pública estadual.

Tratei desse novo desafio com a coragem de uma professora que se reconhece empoderada de responsabilidades e conhecimentos para refletir sobre os espaços sociais onde moureja, mas também, em moto-contínuo de aprendizado, especialmente dos conhecimentos específicos para ensinar a Língua Portuguesa.

Como legado do tempo de estudante de Pedagogia e de Letras, remansou uma intensiva preocupação com os problemas educacionais, especialmente aqueles que resumem as escolas a

espaços de mera transmissão de um currículo pronto e acabado. Por influência das discussões pedagógicas, sociológicas, filosóficas e literárias de que participei e conduzi como aluna/professora/coordenadora em desenvolvimento acadêmico e profissional, constantemente, analiso a política do direito à educação no desenvolvimento social.

Com a caminhada profissional de ser professora, teci a minha história de formação, tencionando, também, fazer parte desse processo de maneira investigativa e persistente. Desde a pesquisa realizada no curso de Coordenação Pedagógica em que me dediquei a pesquisar sobre ‘A formação continuada do coordenador pedagógico no contexto profissional’, afinal esse é um sujeito responsável em fomentar a formação dos docentes, notei que este é um terreno fértil para a qualidade da educação – ser professor precisa ser visto como ativo, crítico e constituinte de sua identidade profissional.

Então, nesse constante ato de seguir nas águas da fonte, fui informada da abertura de edital para inscrições de professores e coordenadores pedagógicos para atuarem nas Escolas de Educação Básica do Estado da Bahia (SAEB/02/2017, de 09 de novembro de 2017). Seria a possibilidade de atuar num novo espaço educacional? Veio a incerteza, mas também o desejo de ser Coordenadora Pedagógica: estar num espaço onde, ainda mais, problematizasse a educação de maneira a lutar por uma escola pública atuante, que reconhece a diversidade do seu contexto e valoriza cada sujeito de sua comunidade como único, apesar de estar inserido em um espaço coletivo.

E assim aconteceu. Fiz a inscrição, dediquei-me ao estudo e à pesquisa. Fiz o concurso. Fui aprovada e convocada. Não nego que as madrugadas de medo e incertezas vieram. Será que daria conta de tantas responsabilidades? Tive que optar por deixar o exercício do magistério nas salas de aulas das escolas estaduais para, então, atuar num espaço mais amplo dessas instituições, que é a coordenação escolar. Doe. A correnteza foi forte, mas era preciso optar. Nesse momento, precisei concretizar a certeza de que continuaria/ampliaria minha atuação nestes espaços educacionais.

Jamais estagnaria. Era preciso pesquisar; ser humilde e persistente, como argumenta Paulo Freire (1996), pois estes são fundamentos para essa nova trajetória de coordenadora pedagógica, mas também de continuar a ser professora da educação básica no meu Município, porquanto essa identidade me caracteriza, marcadamente, neste espaço educacional.

Assim, sempre procurei pesquisar a formação continuada em seus processos históricos de formulação. Autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Antônio Nóvoa, Bernadete Gatti, dentre outros, são referenciais para a discussão sobre a formação de professores e da importância de associar a teoria à prática, ouvindo as vozes dos docentes, garantindo currículos

que transportem a amplitude dessa formação.

Neste trajeto, então, com curiosidade, estou a tecer mais uma história formativa: é preciso um constante ato de pesquisa para estar no chão das escolas onde laboro diuturnamente. Nesse intento da pesquisa em educação, ingressei na Linha 2 do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana: Currículo, Formação e Prática Pedagógica.

Após um tempo fora do ambiente acadêmico, a inserção no Mestrado em Educação da UEFS foi um presente e um desafio. Matriculada no semestre 2020.1, junto a uma turma de pessoas com histórias diversificadas de formação, mas que trazem o empenho de problematizar o *locus* educacional, propício a rupturas e transformações sociais, iniciei em meio ao cenário pandêmico, que evidenciou a fragilidade humana e, de maneira marcante, a necessidade de uma escola e, também, de uma formação docente, inovadora, multirreferencial e inserida nas tecnologias digitais.

Essa realidade pandêmica alcançou níveis mundiais em pouco tempo. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi informada sobre vários casos do vírus na República Popular da China. Os cientistas explicaram se tratar de um novo tipo de *coronavírus* que ainda não havia sido diagnosticado em seres humanos. A infecção causada pela covid-19 em 11 de março de 2020 foi definida pela OMS como uma pandemia por apresentar surtos em muitos países e regiões. Aqui no Brasil, o primeiro caso do *coronavírus* foi diagnosticado, em São Paulo, no dia 26 de fevereiro de 2020 e, na Bahia, o inaugural detectado em 06 de março de 2020, na cidade de Feira de Santana. As incertezas causadas pela pandemia trouxeram desequilíbrios em níveis sociais e econômicos, sendo que a educação escolar foi fortemente abalada. Escolas, universidades e demais instituições que têm o ensino e aprendizagem baseado especialmente no contato presencial precisaram adaptar-se à Resolução do Conselho Estadual de Educação, N.º 27, de 25 de março de 2020, a qual trouxe orientações às instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das suas atividades curriculares.

No ideal de que “[...] aprender criticamente é possível e essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p.29), estou na demanda de novas aprendizagens. Espero que minhas memórias sobre esse tema reflitam no meu local de pesquisa e ampliem, significativamente, as pesquisas sobre a formação docente na seara acadêmica.

O percurso até aqui procedido e claramente inacabado não se fez de caminhos lineares ou de individualidades. Ao contrário, se faz de histórias de colegas, professores, alunos e

membros familiares que me levaram a iniciar, a questionar e a prosseguir. Constitui-se de leituras de textos teóricos e de escritos reais do cotidiano escolar que me fazem sair da superficialidade do saber para uma aprendizagem ética, estética, metódica e curiosamente investigativa (FREIRE, 1996).

É nesse sentido que compreender como se constitui a trajetória da profissionalidade de professores é algo instigante e, particularmente, inerente ao meu percurso formativo. Pesquisar trajetórias formativas docentes se justifica pelo desejo de uma atuação crítica e questionadora, sendo que o sujeito professor é parte da pesquisa como aquele que aprende, ensina, problematiza o chão das escolas onde atua e também planeja sua formação para que, além de ser levado pelas “correntezas formativas”, seja aquele que sente, ouve, fala e ressignifica os mares que constituem a realidade educacional. Para isso, a narrativa de professores é um elemento que auxilia nesta reflexão, possibilitando que a identidade docente seja aflorada por seus protagonistas e em suas subjetividades e constituições.

Refletir sobre as perspectivas e desafios que formam a prática de ensinar e aprender, bem como o meu papel perante essas possibilidades me impulsionam, então, a uma ação política, percebendo que a construção da memória e da história de SER PROFESSORA se renova a cada amanhecer, mas também é entrelaçada por um caminho multifacetado, histórico e gradual, propício às diversidades do percurso seguido que se dá de maneira apática ou transformadora (dependendo de como as flores se vejam no trajeto do monte até o mar).

3 A CONJUNÇÃO DE PROBLEMAS DA PESQUISA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO CAMINHO

*Chorava a flor, e gemia,
Branca, branca de terror.
E a fonte, sonora e fria,
Rolava, levando a flor.*
(Vicente de Carvalho, 1902)

Assim como retrata o poema de Vicente de Carvalho, não seria à docência esse movimento resistente e desafiador de sair do monte e correr nas águas da fonte? A constituição da trajetória de profissionalidade docente não se deu nem se dará de maneira linear: muitas vezes há caminhos turbulentos, histórias negadas e mares violentos. É preciso, porém, transgredir. De um grito de liberdade surgem sonhos, lutas e direitos de uma formação transposta à uniformidade de uma sociedade que ainda traz modelos de exclusões e de segregações sociais que usam do espaço escolar para a sua perpetuação.

Nesse trajeto de profissionalidade, o ato de se constituir no âmbito do percurso formativo é objeto de debates e reflexões. De uma tradição elitista e seletiva a uma possível igualdade de direitos sociais e democráticos, surgem legislações que regulamentam a formação docente. De homens e mulheres que não são meras flores levadas pelas fontes, surgem mares de histórias contadas, refletidas e pesquisadas, desvelando que o caminho é heterônimo, mas que conduz especificidades de cada história singular.

Ao questionar como se constitui a trajetória de profissionalidade docente de professores da educação básica, lorigo este “rolar da fonte” como um ato instigador. Por isso, no capítulo agora sob relatório, procedo a uma breve fundamentação legal, que evidencia como a formação docente é regulamentada, orientada e instituída em nosso sistema educacional. Isso pressupõe que a ação docente é pensada como meio de melhoria do ensino, mas também como fundamento de valorização profissional e de seus desdobramentos, que precisam ser articulados para uma formação intelectual, prática, teórica e essencialmente humana.

Continuo o que foi sugerido neste capítulo, ao indicar o Estado da Questão (EQ) sobre esta temática, apontando as lacunas e a necessidade de ampliação da discussão sobre a trajetória de profissionalidade de professores da educação básica.

O mapeamento das produções científicas se ateu aos últimos seis anos, objetivando perceber o que está sendo produzido contemporaneamente sobre a matéria em foco e possíveis lacunas que ainda sejam passíveis de investigação com o escopo de ampliar as pesquisas sobre o objeto, bem como alcançar o objetivo deste experimento.

Este módulo exprime, de maneira sucinta, porém sistemática, reflexões que surgem sobre ser professor e sua trajetória formativa, com esteio numa ação de pesquisa que percebe a docência como um espaço propício às lutas sociais e a sua formação como um terreno fértil ou para a submissão ou para a sua profissionalidade – em que o processo formativo não nega as vozes desses sujeitos e os situa como centro.

3.1 AS BASES LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LUTAS, RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS SOCIAIS

As bases legais da formação docente são terrenos férteis com vistas a definir a profissionalidade, seja no modo como esta se configura dentre dessas legislações, como se desdobra ou se amplia com as vivências e experiências da ação profissional. A reflexão sobre como essa legislação incide sobre esse aspecto da constituição docente permite uma perspectiva sobre a formação como lugar de rupturas e possibilidades. Sacristán (1995) argumenta que “[...] a formação contínua de professores deve pôr em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas”. (P.76).

Ao observar o percurso histórico da formação docente, percebo que este é alvo de análises e investimentos no que se refere à melhoria da educação, afinal, formar professores que atuem de maneira crítica e consciente constitui-se um desafio para concretizar o objetivo da escola no seu papel de transformação social. O que está a legitimar, entretanto, tal formação?

A peleja por uma educação pública e de qualidade desenvolve-se de há muito! Um dos documentos contendo metas traçadas para a Educação, em todos os seus níveis e modalidades, e que vincula obrigações para todos os entes federativos no alcance de metas para melhoria da educação nacional, estadual e municipal, é o Plano Nacional de Educação (PNE). Este conecta estados, municípios e o Distrito Federal às suas metas e objetivos propostos, incentivando a cada ente tomar as medidas necessárias para que se efetive o seu planejamento.

Uma vista d’olhos sobre a história referencia a ideia de que, desde o ano de 1930, já existia o intento de um plano que abarcasse objetivos para a garantia de uma educação que alcançasse resultados satisfatórios. Então, no ano de 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por planejar o PNE. Somente em 1962, todavia, começaram a aflorar os planos de educação na contextura nacional, mas que não se constituíram como um Plano Nacional de Educação (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

Com a Constituição Federal de 1988, foi regulamentada a obrigatoriedade da efetivação do Plano Nacional de Educação, com o seguinte texto do artigo 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Uma vez promulgada a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) foi instituída, a fim exprimir as especificidades que formam o PNE no que se refere ao seu planejamento, obrigações e desdobramentos. Neste lento percurso de planejamentos, rupturas e aprovações, no ano de 2001, foi aprovado o primeiro Plano Nacional da Educação, pela Lei nº 10.172, de 10/01. Essa lei, todavia, já denotou fissuras em seus objetivos, sendo muitos vetos aplicados, especialmente a proposição de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

No decorrer destas lutas e iniciativas sociais, precisamente no ano de 2014, foi aprovado o segundo Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional, resultando na Lei nº 13.005/2014. Esse acontecimento deu continuidade às políticas educacionais brasileiras, com diretrizes que são marcos para a maior organização de todo o sistema nacional de educação num período de 10 anos - 2014/2024. O atual PNE contém 20 metas e diversificadas estratégias que representam a tentativa de garantir desenvolvimento no âmbito da educação desde o ensino básico até o ensino superior e em suas etapas e modalidades. Isso representa maior reflexão sobre a qualidade na oferta da educação, monitoramento da permanência e continuidade nos estudos de toda a população nacional, avaliação do seu desempenho, da sua gestão e do financiamento educacional, bem como valorização dos profissionais da educação, tendo metas a serem alcançadas com o auxílio de estados e municípios, sendo também impulsionada a criação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação em consonância com a PNE, numa ação colaborativa para o alcance do que foi traçado para a educação do nosso País.

Dessa forma, então, ressalto às metas 13, 14, 15 e 16 no que se a refere ao incentivo à formação em nível superior:

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, 2014, p. 75).

Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (BRASIL, 2014, p. 77).

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 78).

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 80).

As referidas metas e suas respectivas estratégias visam a acompanhar e incentivar a propagação da educação superior, em especial entre os docentes, e se relacionam à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, para a melhoria do ensino e seus desdobramentos na pesquisa e na extensão.

A institucionalização do PNE e, conseqüentemente, dos Planos Estaduais e Municipais, se caracteriza por uma luta que perpassa períodos históricos, esbarrando em ditaduras e governos que não investem de maneira prioritária na educação. Expressa, também, a luta de pessoas que veem na educação um meio para a equidade social, apesar de o documento não constituir, em si, um mecanismo para a garantia do que se considera uma educação emancipadora. O reconhecimento, entretanto, do que está instituído é uma das armas para a efetivação de uma educação dentro de suas especificidades, seja para o processo pedagógico, seja para a formação profissional em sua qualificação e valorização.

Outro marco relevante para a formação docente foi a aprovação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), por parte do CNE 01/2002 (BRASIL, 2002). Tal resolução prescrevia competências para a atuação docente, o que cada curso deveria fomentar e as relações com a prática escolar que o professor deveria desenvolver.

Nesse sentido, surgem questionamentos sobre o que almejam tais Diretrizes Curriculares Nacionais, porquanto são pensadas para atender a interesses políticos e sociais que se constituem dentro dos ideais capitalistas. Conforme Hobold e Farias,

[...] é este propósito que tem movido as políticas públicas no cenário internacional, mais precisamente o discurso político educacional nas últimas décadas, o que no Brasil se intensifica a partir dos anos de 1990, e, como já sinalizado, marca a imersão da lógica empresarial e do conceito de competências como orientação na agenda contemporânea da educação. (2020, p.13-14).

Ramos (2001) entende que a ideia das competências em sua dimensão socioeconômica considera o papel da escola em seu desiderato de formar os sujeitos para viverem do produto do seu trabalho, ocupando um lugar na divisão social e técnica da sociedade, associando-se aí uma identidade capitalista que, além de objetivar a equidade social, desempenha a idealização de competentes trabalhadores para atuarem na sociedade industrializada, sem a criticidade inerente a uma ação humana transformadora. Com efeito, a formação decente é vista em seu sentido puramente técnico e os professores como sujeitos aptos a propagarem os interesses políticos, claramente influenciados por instâncias internacionais globalizadas de socialização.

É pertinente demarcar, porém, a noção de que, nestas circunstâncias das disputas capitalistas, muitas são as Instituições de Ensino Superior (IES) e os sujeitos engajados com a educação que perceberam durante toda a história a necessidade de modificar a maneira de fazer educação, para que tenha esta a sua função social alcançada. Isto implica a existência das diretrizes para uma formação inicial e continuada que se relacione com demandas sociais e que se problematizem todas as políticas dedicadas a este fim, com o objetivo de que a educação se ocorra na plenitude.

Assim, em 2015, a Resolução do CNE 1/2002 foi revogada, entrando em vigor a Resolução do CNE/CP 2/2015. Segundo Hobold e Farias (2020), este novo dispositivo veste uma roupagem mais democrática para a política da formação docente. Isso se justifica por conter uma participação concreta da sociedade civil, grupos sociais que defendem a equidade social, além da óptica da pesquisa científica que promoveu maior relação entre a teoria e a prática, sendo estas diretrizes o “[...] resultado de mais de uma década de discussão”. (p.17).

Mesmo ante as incertezas e embates, boa parte das IES adaptou currículos e estruturas para atender às novas demandas. Surgem, então, outros parâmetros para o trato com as licenciaturas, propostas de espaços de formação pedagógica para graduandos e opção de segunda licenciatura para já graduados que pretendem outra formação. A segunda licenciatura, de acordo com a Resolução, tem carga horária mínima, variando de 800 a 1200 horas, devendo-se observar a correspondência entre a segunda e a primeira graduação. Também são inventariados conhecimentos e habilidades que os egressos da formação inicial e continuada

deveriam adquirir no percurso formativo vivenciado – na teoria e na prática. Este documento destina-se à formação de professores e gestores para laborar na educação básica, em todas as etapas e modalidades das distintas áreas do conhecimento.

Percebe-se que tal documento traz novas perspectivas para a formação docente, entre as quais o acréscimo de 400 horas na carga mínima para as licenciaturas, passando de 2.800 para 3.200 horas, sendo nesta organização distribuídas 400 horas de prática curricular e 400 horas de estágio supervisionado, o que fortalece a formação e atuação na educação básica, ao privilegiar as áreas específicas com 200 horas de atividades teórico-práticas para aprofundamento (BRASIL, 2015).

Em contraposição, o debate em torno da qualidade desta formação é recorrente nos diversos espaços sociais. A ampliação da carga horária nos currículos não constitui, necessariamente, avanço na qualidade para esta formação. Essas diretrizes curriculares, contudo, para a formação inicial e continuada em nível superior para profissionais do magistério da educação básica, permitiram a abertura de espaço para as atividades de cunho prático, fazendo com que a ligação entre as IES e as escolas significasse um diferencial qualitativo no que se refere a uma atuação mais concreta e investigativa.

Para se adequarem às novas diretrizes, as instituições tiveram dois anos. Isso demandou discussões, estudos e revisões de currículos. Para as IES engajadas socialmente e conscientes da importância da formação docente, esta, apesar de turbulenta, foi uma oportunidade propícia para o planejamento de mudanças nas suas licenciaturas, reorganizando e ajustando as matrizes curriculares e reformulando sua estrutura para acompanhar as novas diretrizes.

Em 20 de dezembro de 2019, todavia, a resolução de 2015 foi revogada, entrando em vigor a Resolução do CNE, Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. As IES que ainda estavam em reorganização curricular, são novamente obrigadas a se readaptarem para oferecer esta formação.

Nesse momento, as discussões ainda mais se ampliaram. Opiniões favoráveis e distintas a essa nova resolução começaram a aparecer. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019) posiciona-se, afirmando que as propostas preestabelecidas na referida Resolução se configuram como “formação formatada”, visto que tal dispositivo se exprime como uma proposta que desconsidera a produção intelectual dos educadores brasileiros, desvaloriza a dimensão teórica, assentando-se, exclusivamente, na competência socioemocional, não privilegia as demandas sociais dos estudantes, estimula a formação *fast food* dotada com menores recursos e, acima de tudo, não reconhece o protagonismo dos professores.

A pesquisadora Bernadete Gatti, em *live* intitulada *Cursos de Licenciatura: entre a tradição 3+1 e as demandas apontadas na BNCC*, que foi parte do I Seminário *ONLINE* de Formação de Professores da Matemática Humanista, realizada em 30 de abril de 2020, asseverou que não há tanta diferença entre as resoluções de 2015 e 2019. A autora relata que, haja vista as leituras e estudos que fez deste documento, a resolução de 2019 operacionaliza o que é posto na resolução de 2015, por via de uma linguagem pragmática, não se distanciando tanto uma da outra. Assegura que retiraria apenas as descrições das habilidades e competências trazidas em seu anexo, relativas à formação, pois ali é que se encontram limitações às ações formativas das IES.

Evidencia-se, contudo, por intermédio da literatura (RAMOS, 2001; HOBOLD; FARIAS, 2020; VEIGA, 2010), que a própria ideia de competência possui um histórico tecnicista da educação, sendo que diretrizes baseadas neste ideal formativo não consideram os professores como capazes de atuar como críticos e protagonistas nessa realidade formativa, e a escola se resume a “massa de manobra”, lugar de preparação para o trabalho por meio de um currículo traçado para a homogeneização social.

Os contrassensos e contraposições em relação a esse documento são importantes, pois a realidade da formação docente não ocorre linear e unissonamente, pois é necessário perceber os discursos e a ideologia neoliberal que ainda permeiam esses documentos legais e normativos. Tal formação, neste sentido, não deve ser divisada meramente como uma via de preparar professores prontos a disseminar conteúdos específicos e historicamente instituídos – que não deixam de ter sua importância, mas que, sem a criticidade e sem considerar a diversidade humana, vão se tornar apenas instrumentos de “formatação” de sujeitos aptos a um mercado de trabalho que atende a ideias de produtividade e de exploração humana.

A compreensão das orientações expressadas na resolução de 2019 transporta a se notar a intrínseca relação com a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), na qual se mantêm aspectos referentes à carga horária dos cursos e destacam-se as competências específicas que se referem às dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional. Em uma leitura crítica, ressalta-se que, no corpo do texto, aparecem brechas para uma “apelação” à formação a distância, sendo uma associação à desvalorização docente e à diminuição gradual de recursos para garantir espaços públicos com estrutura física e profissionais qualificados para estarem no contato direto com os estudantes das licenciaturas diversas. Percebe-se, ainda, que há a desvinculação da formação inicial em relação à de teor continuado, o que descaracteriza a formação em seu processo gradual e constante que se faz e (re)faz com e na prática cotidiana.

Haja vista o debate em contextura nacional, como reverberam essas discussões no contexto do local desta pesquisa? O que diz a legislação sobre as políticas de formação de professores em âmbito do Município de Ouriçangas- BA?

Com suporte na investigação do conjunto legislado que regula a formação docente em âmbito municipal, um importante documento encontrado é a Lei Municipal nº 09/2015, que dispõe sobre a alteração do Sistema Municipal de Educação instituído pela Lei Municipal nº 05/2001, de 29 de abril de 2001, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Na dita peça, no título VII, que versa sobre os profissionais da Educação, encontram-se dois artigos:

Art.39º O poder Público Municipal promoverá a valorização do magistério, assegurando-lhe estrutura e plano de carreira regulamentados em leis;
Art. 40º O Poder Público Municipal promoverá curso de capacitação para profissionais de magistério, utilizando os recursos da educação a distância e presencial para atender as imposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os excertos supracitados evidenciam que a formação docente é um elemento relevante dentro do Sistema Municipal de Educação, assegurando que sejam criados planos para seu acompanhamento e efetivação. Tal formação aparece, todavia, apenas como algo deslocado do local de trabalho destes profissionais, que é o cotidiano da escola, valorizando-se cursos a distância e presenciais, sem citar, por exemplo, as formações que acontecem em momentos de atividades complementares (AC) e outros instantes de planejamento ocorridos com arrimo no processo pedagógico e na realidade escolar.

Já no Capítulo VII, da mesma Lei, que trata do Projeto Político-Pedagógico (PPP), em seu artigo 1º, cita-se que “[...] o processo de aperfeiçoamento profissional será desenvolvido em programas de capacitação, atualização e especialização permanente, mediante formação em serviço e forma diversa”. Com amparo nessa crítica, entende-se que há a consideração de que o local de trabalho, em seus desdobramentos e reflexões, constitui dispositivo para a formação continuada dos docentes, abrindo-se para uma visão mais ampla da formação como trajetória feita de individualidades e coletivos que se completam e se resignificam.

Também, o Plano Municipal de Educação (PME), Lei Municipal nº 038/2015, aprovado em consonância com o PNE, expressa metas e estratégias que versam sobre a formação docente. Isso também traz a constatação de que há fundamentos legais que tratam sobre a importância da garantia da formação docente, cabendo que se discuta como isto ocorre e se concretiza na prática.

Destarte, o reconhecimento dos documentos normativos e orientadores que tecem a história da educação e, conseqüentemente, da formação docente, não há de vir sem a criticidade para perceber os avanços, fissuras e retrocessos quanto ao desenvolvimento profissional dos professores, e se tais leis e diretrizes contribuem para a constituição da profissionalidade docente. A formação dos professores não se há de fechar na sua institucionalização puramente burocrática, mas deve se ampliar com supedâneo nas experiências individuais, fazendo do processo inicial e continuado de formação um espaço no qual a teoria fundamenta a prática e a prática seja alimento no cotidiano dessa formação contextualizada.

Nota-se, até aqui, que a pesquisa sobre a formação docente não se configura como um “modismo pedagógico”, mas é um espaço propício a ação-reflexão-ação da prática, entendendo-a como fundamento indispensável para a constituição da profissionalidade docente e de seus desdobramentos na sociedade.

Esta visão sobre a formação docente revela o que lhe é atribuído: um profissional crítico-reflexivo, com saberes e competências diversificadas, e que, constantemente, precisa de renovação. Este é um profissional que necessita reconhecer-se na qualidade de ser político e agente de transformação social, de sorte que sua formação inicial e continuada deve lhe garantir um constante espaço de crescimento profissional e pessoal. Nesse processo, o que exprimem as pesquisas sobre a profissionalidade docente e sua intrínseca relação com o conjunto de procedimentos formativos, experienciais e de elaboração de saberes constituintes da práxis docente?

3.2 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: TRAJETOS TRILHADOS, CAMINHOS A DESVELAR

É notório, por intermédio da história da própria evolução humana e civilizatória, que as conquistas científicas, por exemplo, comprovam a capacidade racional de ir além de seus limites. É condição necessária para o desenvolvimento da ciência e da humanidade o movimento de pesquisar, argumentar, problematizar e de recolher respostas para as situações surgentes no seu cotidiano.

Nessa perspectiva, é notório o crescimento de pesquisas que emergem das inquietações dos sujeitos e que fazem parte desse espaço instigador: pesquisa-se para conhecer, questionar; transformar realidades; propor modalidades de ação. Na realidade específica da pesquisa em educação, é divisado um movimento para a (re)constituição de conhecimentos, tendo como base as epistemologias, sendo estas as lentes para problematizar/ressignificar a realidade social.

Para que se configure um pesquisador eficaz, é preciso ter a capacidade de olhar para o conjunto de produções já desenvolvidas. Esse ato de beber em fontes escritas e publicadas auxilia num refinamento dos problemas: - o que já foi produzido? Qual será a contribuição que se objetivará com essa nova investigação? Com esses supostos de saída, a tarefa do levantamento em base de dados conforma ação reflexiva sobre o que se vislumbra do objeto que se intenta investigar, para, assim, delinear o que se almeja, afinal, produções em curso são textos científicos contendo resultados passíveis de ser consoantes ao que se quer pesquisar, mas, também, divergentes, ou apontar lacunas que serão nortes para a nova demanda.

Dentro da amplitude que é a discussão sobre a trajetória de profissionalidade docente e os elementos essenciais para sua constituição (sendo este o ponto central deste ensaio), adentrei este espaço de maneira a sistematizar resultados já alcançados, relacioná-los ao que tenciono fazer aqui, a fim de proceder a ampliações e também apontar lacunas no que se refere ao tema proposto.

Com tal propósito, realizei um mapeamento de literaturas em três fontes de dados, socialmente reconhecidas, por envolverem um amplo repertório de textos científicos e que, em especial, fomentam a pesquisa e a divulgação de seus resultados para diversificados fins acadêmicos, sociais e históricos: 1. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). 2. *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*. 3. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Este levantamento, como argumenta Creswel, (2010), permitiu “estabelecer a importância do estudo” (p.51), percebendo brechas para se ampliar resultados anteriores.

O levantamento realizado analisou publicações num recorte temporal dos últimos seis anos (2016 a 2021), nas bases de dados da *SciELO* e da BDTD e das últimas quatro reuniões científicas da ANPEd, pretendendo perceber como neste período se discutiu o tema proposto, seus desdobramentos e limitações. Com o escopo de alcançar bons resultados, foram usados descritores, dentre os quais **Profissionalidade** e **Profissionalidade docente**, utilizando o indicador booleano “AND” como intercessão com os descritores Educação Básica e Formação docente, sendo que este último descritor se justifica pelo entrecruzamento da formação com a profissionalidade de professores.

A pesquisa realizada na ANPEd foi feita por via levantamento dos trabalhos sustentados nos anais da 37^a, 38^a, 39^a e 40^a reuniões, delimitada aos grupos de trabalho (GT) 04 e 08, que versam, respectivamente, sobre Didática e Formação de Professores. A escolha desses grupos se deu pelo fato de eles conterem maior relação com a matéria sob exame.

Os resultados do GT 04, considerando as últimas quatro reuniões, mostraram 79 (setenta e nove) trabalhos, dos quais 02 (dois) conformam maior ligação com a temática pesquisada – **Trajectoria profissional docente e experiências dialógicas**. Percebi que os escritos deste grupo e neste período pesquisado não discutiram a constituição da profissionalidade docente na educação básica, focando em pesquisa sobre formação inicial, professores iniciantes, estágio, áreas específicas de conhecimentos exatos, formação de professores do ensino superior, coordenação pedagógica, novas tecnologias, dentre outros assuntos relevantes, mas que não caracterizam diretamente este objeto de demanda acadêmica.

A primeira pesquisa selecionada no GT 04 foi defendida na 37ª Reunião da ANPEd, de autoria de Elisabete Cardieri, do ano de 2015 e que traz como título *O Diálogo nas relações escolares e na atuação docente: Uma dimensão negligenciada na prática educativa?*. Teve esta como objetivo mostrar resultados sobre a importância das relações na escola, em especial, sobre o diálogo na prática dos professores e nas vivências escolares. Para tanto, a pesquisadora seguiu a ideia de Buber (1979) e Freire (2003), aportando reflexões sobre o diálogo como experiência humana e como este se articula com as práticas educativas. Tendo em conta o que foi exposto, Cardieri (2015) realizou entrevistas com educadores de uma escola pública, para, assim, perceber a relevância de tal interação. Como resultados, ela expressou que, dentre outras coisas, a reflexão sobre o processo dialógico observado na investigação possibilitou ampliar a compreensão sobre a experiência cotidiana como vivência humana fundamental para a constituição de cada sujeito em sua singularidade, e apontou a fragilidade de que, por vezes, a formação não destina momentos para a reflexão e percepção da relevância contida nos encontros com o outro, nos quais o eu é constantemente trans(formado). A relevância desse estudo é norteada pela discussão que acolhe a compreensão da experiência dialógica nos processos de formação como meio de garantir reflexões e ações políticas, ampliando a ideia da formação docente como espaço de interação, autoformação e, em especial, trocas de conhecimentos e constituição da profissionalidade.

O segundo trabalho selecionado no GT 04, publicado em 2021, está localizado na 40ª Reunião Nacional da ANPEd, tendo como título *Trajetórias profissionais docentes e a busca por marcos provocadores de mudanças*, elaborado por Simone Henriques Gonçalves Lima e Silvana Soares de Araújo Mesquita, ambas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Com o objetivo de compreender o desenvolvimento da profissionalidade de professores em atuação no segundo segmento do ensino fundamental da educação básica, as autoras identificaram, com escora nas trajetórias desses professores, os marcos provocadores de mudanças em suas práticas pedagógicas que contribuíram para autonomia e reconhecimento

da vida profissional. Elas se louvaram em entrevistas semiestruturadas, tomando como sujeitos da pesquisa um grupo de professores que possuíam de 7 a 25 anos de tempo de serviço. Os dados encontrados permitiram categorizar 44 marcos, tanto positivos quanto negativos, para a constituição da profissionalidade, divididos entre as dimensões relacionais, institucionais, formativas, cronológicas, pessoais e das práticas, permitindo que suas trajetórias sejam passíveis de mudanças com suporte nesses elementos. Lima e Mesquita argumentam que os marcos mobilizaram mudanças na trajetória de atuação e de relacionamento com os pares, todavia, os elementos de ordem positiva são mais construtivos do que os de cunho negativo e, nesse arcabouço, a formação continuada colabora, de maneira relevante, para essa mudança significativa. A leitura desse experimento é significativa para se perceber que a constituição da profissionalidade não sucede linearmente, ao contrário, é modificada/ampliada, paulatinamente, com o desenvolvimento da profissão e a relação desta com a escola.

No GT 08, que cuida da formação de professores, 106 (cento e seis) trabalhos foram achados, sendo que 04 (quatro) se relacionam mais diretamente com a pesquisa, por configurarem resultados sobre trajetórias formativas e experienciais da profissão docente, assuntos que perpassam o conceito de profissionalidade discutido nesta investigação. Esta escolha se deu com procedência na leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos ensaios, analisando seus conteúdos de acordo com o que foi escrito pelos próprios autores. Na apreciação dos trabalhos desse grupo, observei que a discussão sobre a formação continuada de professores da educação básica aparece de maneira direcionada a um tema determinado, focando-se em áreas específicas do conhecimento, na alfabetização de crianças, em programas de formação de professores, nos estágios curriculares, e, de maneira marcante, em áreas de saúde.

Os artigos selecionados no GT 08 são da 37^a e da 40^a Reunião da ANPEd. Na 37^a Reunião, 02 (dois) textos foram selecionados porque mostram maior relação com o objeto de estudo, de acordo a análise já explicitada. O primeiro deles, intitulado de *Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades*, da autoria de Marcelle Pereira Rodrigues, Alessandra Ribeiro Baptista e Cristiane Domingues da Silva, de 2015, objetivou mapear elementos que formam os discursos dos professores sobre o saber da experiência, na tentativa de mostrar quando, como e por que esses saberes experienciais surgem na prática docente. Como resultados, as autoras relatam, especialmente, que a experiência adquirida pelo professor, ao constituir sua trajetória, é um fator importante no processo pedagógico, permitindo certezas profissionais, caminhos e possibilidades de atuação. Também relatam que a experiência é um saber que está em contínuo diálogo com os demais saberes e, nesse sentido, todos os saberes, relativos a prática docente, têm seu lugar, não permitindo uma

hierarquização deles. O texto reforça o argumento de ser importante que o saber experiencial seja constantemente refletido e a experiência adquirida na trajetória docente seja ponto de partida e suporte para a formação, permitindo uma ação dinâmica e não estagnada. A referida pesquisa discute a atuação docente como um lugar propício à formulação de saberes e sobre o que os mobiliza, apontando que a experiência cotidiana não neutraliza o ato da procura, mas impulsiona uma reflexão sobre a trajetória e a uma (re) constituição de saberes a ela essenciais e inerentes.

O segundo trabalho, que tem como título *A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação*, escrito em 2015 por Adriana Salete Loss, identifica as contribuições da formação como aspecto de demanda pessoal para a profissão de educador. No seu entendimento, o experimento, mesmo oferecendo resultados parciais, é parte de uma constatação de que os processos de formação autônoma vivenciados na prática educativa e em momentos formativos permitem o desenvolvimento pessoal, social e profissional. Por meio da metodologia da pesquisa-formação, segundo a autora, esta comprovou que as vivências de autoformação, na perspectiva do cuidar de si, auxiliam no alcance de experiências de reconhecer-se parte do processo, concedendo ênfase para a autorreflexão e autocrítica, sendo estas atitudes importantes para o alcance de mudanças, quando estas são necessárias. Como ponto relevante na formação do profissional da educação, o artigo relata que os participantes, por via de suas narrativas, apontaram que um dos desafios do ofício docente constitui-se nas relações interpessoais e intrapessoais nos espaços educacionais. Isso indica que existe a necessidade dessas discussões, tanto por parte dos educadores em formação inicial, quanto em formação continuada, para que o desenvolvimento pessoal e social seja assunto nos espaços formativos e nos variados tempos que estejam a acontecer.

Quanto aos artigos selecionados no GT08 na 40ª Reunião da ANPEd, o primeiro deles intitulado *Experiências de (re)início da docência na Educação Básica: A profissionalidade em foco*, é de autoria de Maria Cecília Cerminaro Derisso e Emília Freitas de Lima, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Integrando os trabalhos da referida reunião, no ano de 2021, o artigo tem por premissa analisar como a profissionalidade do professor contabilizando mais de cinco anos de exercício da docência nos primeiros anos do ensino fundamental se refaz, ao tornar-se o iniciante na educação infantil. Apesar de conter este recorte, a seleção do artigo se justifica por possuir contribuições no que se refere à discussão da profissionalidade docente na contemporaneidade. Em adição, os resultados apontam que as experiências adquiridas constituem, no mesmo passo, a profissão docente, à medida que as novas “iniciações”, como escrevem as autoras, demandam novos saberes, mas também os já

constituídos são mobilizados para as demandas emergentes. Como principal contribuição para a formação docente e a amplitude das discussões sobre profissionalidade, Lima e Derisso (2021) reforçam o argumento de que é necessário dar atenção aos ciclos vividos na ação docente, não tendo a formação inicial como ponto fechado e único para as aprendizagens referentes ao ofício, sendo que, a cada nova experiência, se exigem novos saberes para constituir a prática pedagógica.

O segundo escrito selecionado na 40ª Reunião da ANPED tem como título *Formação contínua de professores: reflexões a partir de cartas pedagógicas em um ateliê autobiográfico*, da autoria de Elcimar Simão Martins e Elisangela André da Silva Costa, ambas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), e Maria do Socorro Lucena Lima, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Publicado no ano de 2021, o texto tem o objetivo de refletir sobre a formação continuada de professores, com apoio na experiência da escrita de cartas pedagógicas em um ateliê autobiográfico. A leitura da referida pesquisa abre possibilidades sobre a perspectiva para a formação continuada como espaço propício a se pensar as trajetórias de vida e formação e o trabalho docente como lugar do diálogo, troca de saberes e, sobretudo, transformação. Realizada em uma abordagem narrativa e descrita pelas autoras como pesquisa qualitativa, os resultados sintetizados por elas demonstram que o percurso formativo acontece por via de uma reflexão constante que concede aos professores um olhar crítico sobre suas práticas cotidianas, ao passo que, com arrimo em suas narrativas, mobilizam saberes que também influenciam e são influenciados por uma coletividade.

Os artigos encontrados nas quatro reuniões da ANPED pertencentes ao GT 04 e GT 08 transportam, em comum, a ideia da formação docente feita espaço de interação, onde os encontros propícios à prática pedagógica não acontecem sem o diálogo, sem a autocrítica e a (re) constituição. Constatado, então, que a autoformação e a troca entre os pares associadas aos saberes específicos e didáticos da ação docente constituem-se em saberes da experiência que formam a profissionalidade e esta precisa ser constantemente o foco de pesquisas, fugindo de momentos dissociados do fato de ser professor em sua trajetória pessoal, escolar, social e histórica.

Para a realização do mapeamento na base de dados da *SciELO*, foram utilizados os descritores **Profissionalidade**, **Profissionalidade docente** e **Formação Docente**, estes associados ao indicador booleano “AND” com Educação Básica e formação de professores na educação básica. Ao ser feita a pesquisa com o descritor “Profissionalidade”, termo escrito entre aspas e tendo como filtros os últimos seis anos (2016 a 2021), área temática das Ciências Humanas e que são citáveis, 14 (quatorze) trabalhos surgiram como resultado. Desse total,

02(dois) foram selecionados para compor este levantamento, haja vista a relação com a temática desta dissertação. Os demais temas se desdobram em: desafios do processo de ensino-aprendizagem no ensino médio; investigações de saberes e práticas e comparação entre países; Educação Básica em Moçambique; Currículo de Matemática; Comunidades de aprendizagem docente; Aspectos sociológicos da prática docente, Mestrado Profissional, temáticas relacionadas a Enfermagem e educação infantil.

Com o descritor “Profissionalidade docente”, tendo o recorte temporal dos últimos seis anos e a área de conhecimento das Ciências humanas, 11 (onze) resultados surgiram, sendo que são idênticos ao que se alcançou com o descritor profissionalidade. Este fato se repetiu como o descritor Profissionalidade “AND” Formação docente, sem aspas e com o recorte temporal de 2016 a 2021, tendo como área temática Ciências Humanas. Desse modo, 08 (oito) resultados apareceram, sendo que estes foram semelhantes aos resultados com o descritor “Profissionalidade docente”. Com o descritor “Profissionalidade” associado à “Educação Básica” por meio do booleano “AND”, 02 (dois) resultados foram percebidos e já constavam na pesquisa feita com o descritor “Profissionalidade”.

Com o descritor “Formação de docente”, escrito entre aspas e com o filtro na área temática das Ciências Humanas e citável, no recorte temporal de 2016 e 2021, foram identificados 199 (cento e noventa e nove) resultados. Desses, 06 (seis) são interligados, de maneira mais específica, ao que me proponho nesta pesquisa. Com base na leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, foi identificada a discussão sobre a formação docente em distintos contextos, especificidades e recortes. De maneira sistematizada e aproximada, identifiquei o fato de que 7,5% de temas são relacionados a educação especial; 7,0% são relacionados a questões de gênero, raça, etnia e sexualidade; 6,0% versam sobre as novas tecnologias e inovações digitais; 5,5 % acerca de aspectos específicos à área de Matemática; 4,0% educação infantil; 3,5% inserção na profissão; 3,0% discutem a área de ciências; 2,5% educação do campo, Medicina e ensino superior; 2,0% retratam questões inerentes ao estágio curricular e ao mestrado; 1,5% Áreas específicas de Física e Psicologia, dentre outros temas que aparecem em menor porcentagem.

Impende evidenciar que todos estes trabalhos remetem a temáticas relevantes, todavia com suas especificidades, sendo que os selecionados denotam uma relação com o problema em andamento no que se refere à formação docente numa perspectiva autobiográfica, contínua e dentro do espaço da educação básica. Quanto ao levantamento feito com o descritor “Formação de professor na educação básica”, expressão usada entre aspas, num recorte temporal dos últimos (06) seis anos, com o filtro na área temática das Ciências humanas, 06(seis) resultados

foram encontrados e 01(um) selecionado. Os demais exprimem temáticas relacionadas ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e um versa sobre a relação universidade-escola.

O primeiro trabalho encontrado com o descritor “Profissionalidade” tem como título: *Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco* e objetiva discutir a reconfiguração do saber profissional docente e a sua ancoragem numa formação de professores orientada para uma identidade profissional sólida, constituída num contínuo desenvolvimento profissional. Escrito por Maria do Céu Roldão, no ano de 2017, discute sobre a importância de apreender conhecimentos específicos que permitirão negar ideias de desprofissionalização e “funcionarização”⁷ que os professores enfrentam, causando fissuras no compromisso da docência com os resultados da escola como *locus* da formação de cidadãos que mantêm uma sociedade sustentada na economia ou dela se distancia para transformá-la. A história da profissionalização docente é capaz de alienar estes profissionais aos modelos políticos, no lugar de instigá-los a serem protagonistas da sua profissão, fazendo do seu trajeto pedagógico lugar de produção de conhecimentos específicos, didáticos e epistemológicos.

O segundo trabalho identificado foi publicado no ano de 2017 e tem autoria de Sílvia de Paula Gorzoni e Cláudia Davis, cujo título é *O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes*. Segundo as autoras, o objetivo da referida pesquisa foi contribuir para a compreensão teórica do conceito de profissionalidade docente. Por meio de uma revisão integrativa, catalogaram trabalhos de autores nacionais e internacionais, apontando nos resultados o modo como a profissionalidade docente é associada a diversos aspectos que versam desde o conhecimento profissional, perpassando especificidades de cada professor, até o desenvolvimento de sua identidade profissional, repleta de competências e habilidades para a ação docente. O texto reforça a importância das interações para o aperfeiçoamento da profissão. Isso implica o aprimoramento do trabalho coletivo e pessoal e, conseqüentemente, das competências necessárias a um exercício pleno da profissionalização, sendo que essa tomada de consciência se denomina profissionalidade. Concordando com as autoras, isso é parte do desenvolvimento profissional que se forma na interação dialética entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento coletivo, dentro dos diversificados espaços educacionais.

⁷Roldão (2017), com os termos desprofissionalização e “funcionarização” discute aspectos sociais e históricos que fazem a profissionalização e a função do professor ser destituídas de autenticidade, negando que estes profissionais atuam com conhecimentos e capacidades para fazer sua prática efetiva de desenvolvimento social.

Partindo para o descritor “Formação docente”, um dos trabalhos selecionados é intitulado *Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas*, da autoria de Inês Ferreira de Souza Bragança, publicado no ano de 2021. A pesquisa objetivou refletir sobre concepções e práticas de formação docente, discutindo contribuições dessas narrativas. A autora identificou num espaço de formação inicial realizada no curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo e no processo de formação continuada na conjuntura de escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como as práticas de formação estão se dando, tanto na concepção de professores quanto em suas práticas cotidianas. Para tanto, Bragança (2021) delineou como levantamento dos dados a pesquisa narrativa e os estudos do cotidiano escolar, entendendo que tais meios são fortes instrumentos para mobilizar a pesquisa, ao mesmo tempo em que se forma num *continuum* de partilha. Os resultados da investigação conformam pertinentes discussões sobre a possibilidade de uma formação inicial e continuada a ser problematizada com base nas narrativas das práticas e experiências da profissão. Os espaços/tempos de formação analisados deixaram transparecer que a tessitura da identidade docente se dá de histórias de vida, de experiências pessoais e coletivas, de teorias estudadas na formação inicial, da reflexão do cotidiano escolar e, nessa linha, a pesquisa narrativa é propícia para se olhar reflexivamente o percurso a ser (re)constituído.

Com o título *Formação continuada de professores “no “e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade*, de Anael Fernandes, publicado em 2019, a segunda pesquisa selecionada teve como objetivo refletir sobre formação, com base n’algumas teorias já desenvolvidas sobre a temática, para, em seguida, refletir e indagar sobre a formação continuada no e para o trabalho, tendo como base teórica as ideias de Theodor Adorno. Para o pesquisador, tal formação precisa perceber que essa necessária crítica está se dando de maneira lenta, sendo que os espaços formativos que hoje emergem, nos quais se enfatizam os saberes procedentes da experiência, em vez de promoverem um conhecimento autônomo e emancipador, propagam uma formação heteronômica em que os sujeitos precisem formar-se de maneira a estar em um lugar de sujeição. Apesar de ter uma crítica à ideia da formação como trajetória que se dá dentro dos espaços formativos e valoriza os saberes da experiência, a escolha dessa leitura avigora a ideia de que é essencial defender uma formação como desenvolvimento identitário que se constitui com a individualidade e na coletividade. Percebe dos questionamentos da pesquisa realizada por Anael Fernandes é que demandar uma formação no e para o trabalho não é limitar-se ao que é posto no seu imediato, ao contrário, é necessária uma

ação consciente, reflexiva e crítica, que supere as sujeições no formar-se diário, promovendo rupturas de ideais de conformismo e limitação.

Dando continuidade ao percurso do mapeamento da literatura, o artigo de autoria de Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis e Luciana Esmeralda Ostetto, do ano de 2018, tem como título *Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada* e foi a terceira pesquisa a ser selecionada, com base no descritor “Formação docente”. Com o objetivo de sondar sentidos e debater contribuições da formação continuada para a prática pedagógica, reúne discussões marcantes sobre a formação continuada como espaço de reflexão, de partilha de saberes e experiências que vão além de aprendizagens de métodos para configurar-se como um espaço de estudo, no qual a teoria e a prática são confrontadas sob trocas dialógicas e coletivas. Mesmo com a especificidade de debater narrativas de professores da educação infantil, a pesquisa bibliográfica levantada permitiu reforçar que a autobiografia na formação docente de todos os educadores está em constante desenvolvimento. Apontando a rigorosidade da dialética histórica que alimenta a pesquisa na perspectiva da valorização das histórias dos sujeitos (FERRAROTTI, 1990) e concordando com a pesquisa ora apresentada, é notório o fato de que a atitude de narrar experiências, saberes e as práticas do cotidiano numa constante ação-reflexão-ação permite pensar sobre a prática, reconstituir conhecimentos e, mais do que isso, romper com a história de uma formação rigorosamente institucionalizada, no entendimento de que a formação continuada é fundamento essencial numa prática pedagógica eficaz.

O quarto artigo selecionado com o descritor “Formação docente” tem a autoria de Inês Ferreira de Souza Bragança e Juliana Godói de Miranda Perez. Intitulado *Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras*, foi publicado em 2016 e discute a escola como espaço/tempo de formação. Segundo as autoras, se coloca no âmbito da pesquisa narrativa (auto)biográfica e tomou como percurso a investigação-formação, abordando a formação docente com suporte nas experiências, memórias e narrativas. As autoras indicam que a formação docente implementada por meios institucionais e assente em legislações que organizam a política educacional é capaz de proporcionar uma formação continuada intelectual, mas, também, de mobilizar os docentes a narrarem suas trajetórias, estabelecendo saberes numa ação inerente ao cotidiano escolar. Baseada nesta discussão, constatei que as políticas destinadas à formação docente ainda precisam ser garantidas na sua integralidade, apesar dos avanços considerando sua legalidade no que se refere ao direito dessa formação como parte inerente à profissão docente. Nos resultados da pesquisa, contudo, é notório o fato de que as políticas de formação continuada ainda estão longe do que realmente

estão prescritas, demandando ações individuais e coletivas que permitam mobilizar, dentro dos seus tempos e de seus espaços, uma formação continuada realmente eficaz.

O quinto trabalho selecionado é de autoria de Camila Lima Coimbra e foi publicado em 2020. Seu título é *Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?* E objetiva delinear o trajeto histórico da formação de professores e professoras da Educação Básica brasileira, tendo como resultado a constatação de que o percurso da formação é marcado por modelos divisíveis em: modelo conteudista, modelo de transição e modelo de resistência. Para a autora, não existe um tempo determinado para cada modelo, haja vista que resistências e/ou consonâncias com as ideias vigentes serão sempre possíveis. O modelo da resistência tem a intenção de grupos de professores e universidades para que as tradições que limitam a formação a conteúdos sejam superadas, incluindo ideias mais claras de relação entre a teoria e a prática e a valorização dos profissionais do magistério. Como ponto forte da pesquisa e para incentivar uma formação transformadora, a leitura desse artigo vislumbra que os espaços formativos contemporâneos precisam ter o modelo de resistência como fundamento para refutar opressões e permitir que modelos dialógicos tomem o lugar do panorama formativo.

Finalizando o mapeamento na *SciELO*, com amparo no descritor “Formação docente”, encontrei o artigo intitulado *Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico*, de 2016. De autoria de Ana Maria Saul e Alexandre Saul, o artigo teve como proposta a formação permanente de Paulo Freire como um paradigma que vai além da uniformidade social, possibilitando uma reação crítica aos modelos dominantes de formação. A leitura desse texto contribui para analisar modelos que delineiam a formação docente, seja esta inicial ou continuada. Para os autores, baseando-se em ideias de Diniz-Pereira (2010), são notórios três tipos de modelos formativos: os que se relacionam com a técnica; os que se assentam na lógica da racionalidade prática; e os que se baseiam numa racionalidade. Aprendi, então, com base no objetivo dessa pesquisa, que uma formação preocupada apenas com as habilidades que devem ser alcançadas ou pela racionalidade teórica que dita o que e como se dá a prática, nega uma práxis que se consolida constantemente e que é desenvolvida com criticidade. Um dos resultados da pesquisa é a percepção de que a pedagogia defendida por Paulo Freire é recorrentemente utilizada para determinar uma educação problematizadora. Também a referida investigação amplia visões sobre a possibilidade da formação docente que se reporta aos ensinamentos freirianos, arrimando-se em uma educação permanente.

O trabalho encontrado com o descritor “Formação de professores da Educação Básica” tem como título *Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais em foco*, da autoria

de Hosana Larissa Guimarães Oliveira e Augusto César Rios Leiro, escrito no ano de 2019. Com o objetivo de analisar as políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil, desde a produção legislativa instituída no Congresso Nacional na 53ª e na 54ª Legislaturas, a pesquisa relata pontos relevantes, ao evidenciar os resultados indicadores de que o Poder Executivo federal lidera a criação das leis sobre a formação dos docentes atuantes na Educação Básica. Também, segundo os autores, existe o empenho para articular ações uníssonas para que tais leis se concretizem na prática, mas este ainda é um desafio no que se refere à efetivação de todas estas legislações na sua integridade. Tendo como referência Nóvoa (2011), os autores assinalam que os professores, na atualidade, são centro das preocupações de políticas públicas. O que há de preocupante, porém, é o fato de que estes mesmos professores não são os elaboradores dos discursos que os tornam centro desses espaços, havendo a urgência de mobilizações e leis que percebam os saberes docentes, onde eles atuam e o que expressam quanto as suas culturas e experiências. Como ponto relevante observado com esteio na referida pesquisa e consoante os autores, existe uma necessidade de consolidar as legislações que consideram os profissionais da educação em sua integralidade, sendo que a formação é indissociável da sua da valorização. Reforço a ideia de que a coletividade e uma ação crítica dos professores são fundamentos para que as políticas públicas para sua formação não se deem de maneira burocratizada e vinda sem as vozes dos que realmente atuam nessas instituições de ensino.

De maneira representativa, os resultados expressos na base de dados da *SciELO* mostram que o tema formação docente está sendo discutido de maneira diversificada e crescente. Isso sugere que a temática é relevante na ambiência da educação nacional e encontra-se sendo tecida por alunos, professores e instituições acadêmicas que percebem este panorama como lugar de resistências e garantia de uma formação docente que reflete na profissionalidade. Como adendo, a leitura das referidas pesquisas indica tendências e discussões sobre a formação docente assente nas narrativas, formação dialética, contextual e pautada na práxis. Isso carrega um indicativo da relevância de investir em pesquisas que valorizem esses caminhos formativos em suas limitações e possibilidades.

Quanto ao mapeamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com amparo no descritor “Profissionalidade Docente”, escrito entre aspas e delimitado no recorte temporal dos últimos 06 (seis) anos (2016-2021), associado ao assunto Desenvolvimento Profissional Docente, foram encontrados 32 resultados, sendo que apenas 01 (uma) dissertação se relacionava a esta pesquisa de maneira mais específica. Com a dicção “Profissionalidade Docente”, escrita entre aspas e associada ao assunto educação, 33 (trinta e

três) trabalhos foram encontrados. O resultado apontou 30,3% de pesquisas relacionadas a tecnologias, meios digitais, formação para a tecnologia e comunicação; 12,1% de pesquisas associadas a formação de professores universitários, dentre estes bacharéis; 6,0% relacionadas a áreas específicas como Música e Matemática e 42,4% de pesquisas relacionadas a matérias que versam sobre a educação infantil, formação inicial, áreas específicas de Música e Educação Física, Educação a Distância, dentre outros temas.

Nesse sentido, com o descritor “Profissionalidade docente” não foram apontados resultados diretamente ligados à discussão da profissionalidade de professores da educação básica, apontando lacunas na discussão sobre este conceito no que se refere a este segmento de ensino. Também foi utilizado o descritor “Profissionalidade docente na Educação Básica”, expressão utilizada entre aspas e delimitada nos últimos 06 (seis) anos. Nessa classificação, 04 (quatro) resultados foram obtidos, dos quais 03 (três) dissertações e 01 (uma) tese, sendo que 01(uma) dissertação foi selecionada para compor este levantamento.

Utilizando o descritor “Profissionalidade”, entre aspas, tendo como recorte de tempo os últimos 06 (seis), e relacionado aos assuntos Formação de professores e Educação básica, 18 (dezoito) resultados surgiram, sendo 12 (doze) dissertações e 06 (seis) teses. Os temas recorrentes, percebidos da leitura dos títulos e resumos foram: Mestrado profissional, Educação infantil, Novas tecnologias e meios digitais, Professores indígenas, dentre outros temas. Apesar da relevância dos objetos abordados nesse mapeamento, nenhum trabalho foi selecionado, haja vista os critérios pensados para esta pesquisa, no que se refere a “Profissionalidade docente na educação básica”.

Dos trabalhos analisados, foi notória a ocorrência de resultados advindos das regiões Sul e Sudeste, sendo que, na Região Nordeste, aparecem poucos resultados. Esse fato remete a pensar nas lacunas de trabalhos nas demais regiões.

O primeiro trabalho dissertativo selecionado, de autoria de Sílvia de Paula Gorzoni, foi defendido no ano de 2016. Com o título *A profissionalidade docente: um estudo de revisão integrativa*, contém um mapeamento sobre a temática Profissionalidade docente, em pesquisas realizadas de 2006 a 2014. Com base nesse estudo, é possível identificar que não existem contrapontos sobre o conceito de profissionalidade; contudo, há aspectos que aparecem e se ampliam de acordo com cada autor. Como indicação para novas investigações, a autora sugere a ampliação de estudos sobre a relação entre a dicção *profissionalidade docente* e o desenvolvimento profissional docente, entendendo que a possibilidade da conexão entre habilidades, experiências, objetivos educacionais e práticas individuais e coletivas é capaz de ampliar os espaços formativos e seus desdobramentos no desenvolvimento da educação.

A segunda dissertação identificada, de autoria de Margareth Pedroso, foi defendida no ano de 2018. Intitulada de *Percursos formativos, corpo e processos de criação na formação de um profissional docente*, conduz pertinentes discussões sobre esta formação e seu significativo espaço na investigação que está a se intensificar na área da Educação nos últimos anos. Com o objetivo de identificar possibilidades para a formação e autoformação do profissional docente da Educação Básica, amparadas nos estudos do corpo e nos processos criativos em direção a uma Educação Integral desse profissional docente, a autora relata que são variados os estudos que sugerem soluções para a qualificação da formação e, conseqüentemente, da melhoria da educação brasileira. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, dando-se ênfase na pesquisa-ação e sendo a própria pesquisadora sujeito da sua investigação. Os desdobramentos da pesquisa permitiram perceber que existem elementos que auxiliam na constituição da profissão docente, dentre eles os momentos formativos, as experiências vivenciadas no *locus* de trabalho e toda a conjuntura que forma o sistema de trabalho desse professor. Como resultado mobilizador da pesquisa, há a constatação de que os espaços formativos precisam ser ressignificados para garantir que as demandas emergentes para a atuação docente estejam realmente presentes desde a formação inicial e durante todo o seu processo formativo e profissional, ampliando as discussões sobre a importância da formação em sua integralidade, e que esta se desdobre, também, na qualidade de toda a educação básica.

O mapeamento da literatura, desde a pesquisa e seleção dos trabalhos a comporem essa investigação apontou que a formação docente é alvo de investimentos no campo da pesquisa acadêmica e muitos são os professores das variadas áreas que se colocam como sujeito da pesquisa, e têm em seu ambiente de trabalho o *locus* da sua investigação, apontando que este é um lugar propício para uma ação pedagógica consciente, crítica e em constante formulação.

A maioria das produções selecionadas exprime em comum a ideia da formação como algo permanente, a identidade docente como uma construção na/com a trajetória profissional e as narrativas como método para discutir este processo formativo em uma ação processual que entende os sujeitos como protagonistas, com vozes e saberes ressignificados durante as trajetórias traçadas nas ações individuais e coletivas do espaço educacional escolar. Entre as produções encontradas, identificamos o fato de que o pesquisador Paulo Freire é tido como uma referência marcante, apontando que tais resultados se baseiam numa ideia de formação como um ato constante, que precisa ser político e transformador.

O mapeamento apontou, no entanto, que há a necessidade de ampliação das pesquisas realizadas, tendo como objeto/sujeito os professores da educação básica, isso considerando seu percurso formativo, a autoformação e suas experiências como fomento para o desenvolvimento

da sua profissionalidade. Identifiquei lacunas em pesquisas que tratem a profissão docente em sua trajetória e não como algo dado na formação inicial e pontualmente ampliada em momentos de formação continuada que chegam até os profissionais em atuação. Este percurso investigativo carrega resultados importantes sobre a referida temática de pesquisa que reforçam a necessidade de compreender como se constitui a trajetória da profissionalidade de professores da educação básica, de um município do interior da Bahia.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: SOBRE FLORES E FONTES

*E a fonte, rápida e fria,
Com um sussurro zombador,
Por sobre a areia corria,
Corria levando a flor. [...]
“Ai, balanços do meu galho,
“Balanços do berço meu;
“Ai, claras gotas de orvalho
“Caídas do azul do céu!...”*
(VICENTE DE CARVALHO, 1902)

No percurso de ir nas águas da fonte, a flor lembra dos seus galhos, do seu berço, das claras gotas do orvalho que não são suas, mas que já a identificam. Será assim também o percurso formativo da profissionalidade docente? Uma viagem cheia de lembranças individuais, ao mesmo tempo que exprime desafios, aprendizagens coletivas, questionamentos? Pesquisar sobre a trajetória de profissionalidade docente nesse sentido é algo desafiador. Este trajeto não é linear, pois constituído de histórias, memórias, desafios, rupturas. Edifica-se sob o viés da multiplicidade.

Ao situar a profissionalidade docente para esta investigação, eu a percebo como algo que não é dado e acabado, mas como uma trajetória que se amplia e se renova a cada história vivida, em toda teoria estudada, em cada prática estabelecida. Esta profissionalidade ainda é constituída por processos formativos factíveis de ser críticos e reflexivos ou meramente considerados como local de reciclagem, sem reflexão e sem analisar as experiências como fundamento constitutivo da prática educativa.

Neste trajeto, são estabelecidos saberes, experiências e habilidades que conduzem à tona uma práxis pedagogia crítica e plena de destrezas para um exercício do magistério em toda a sua integralidade. Estamos, então, refletindo neste capítulo, ao lume da teoria, acerca de alguns conceitos e ideias que são base para a análise dos dados produzidos na pesquisa, com vistas a notar, em cada descida da fonte, o que está a definir e caracterizar a profissionalidade docente.

4.1 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ELABORAÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

A prática docente, em sua essência, é uma ação cotidiana, contínua, e que se renova ou se amplia no decorrer da sua trajetória. Esse movimento, quando conscientemente praticado, torna-se uma ação que não se restringe à transmissão de conteúdo, na aprendizagem de métodos e meios de ensino, mas na ação-reflexão-ação que permite aprendizagens, mudanças, criticidade

e percepção sobre a ação pedagógica como um espaço propício à interação e à mudança, que se compõe de sujeitos diversificados e igualmente importantes.

Paulo Freire (1996), ao discorrer sobre os saberes necessários à prática docente, relata que todo e qualquer ser humano é inacabado, propício ao ato de aprender e de ensinar, portanto, deve ser consciente do inacabamento. Segundo o autor,

[...] como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (*IBIDEM*, p.55).

Nesse sentido, a práxis docente é um trajeto gradual. Reconhecer-se inacabado permite a autorreflexão e com ela o desenvolvimento profissional docente é visto sobre o olhar da transitividade, da multirreferencialidade e da constante inovação. A pesquisa feita por Gárcia (2009) sobre como se define a expressão “desenvolvimento profissional docente” contribui para a consolidação de um conceito estabelecido como processo que se faz no decorrer da profissão. O autor declara que,

[...] as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (*IBIDEM*, p.10).

Entender que o desenvolvimento profissional docente não se inicia nem se encerra na formação inicial, nem simplesmente é um acúmulo de formações que chegam aos professores mediante concepções de formação continuada neutras de histórias e subjetividades reais, possibilita o reconhecimento de que tal desenvolvimento contempla as condições de trabalho, de carreira e do exercício da ação docente, sendo que tais elementos são parte da amplitude dessa definição. Associado a isso, a prática docente é um conjunto de atos dinâmicos e interativos, não negando a relevância de uma formação na trajetória e que se dá por meio de atitudes políticas, críticas e reflexivas, fazendo dos espaços de ensino e aprendizagem (com os estudantes) e dos *locus* formativos (entre seus pares), lugar de luta, transformação e elaboração de identidades (FREIRE, 1996).

Com efeito, para que a formação docente seja problematizadora no decorrer do desenvolvimento profissional docente, faz-se necessário que se garantam espaços de aperfeiçoamento, reconhecendo que tal ação é algo inerente à profissão docente, que não é acabada e que precisa garantir tempos e espaços para essa ação reflexiva. Então, surgem conceitos como o de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade.

Para que a profissão docente se inicie, é preciso garantir uma formação inicial que conceda ao docente as habilidades, os saberes, as práticas e os espaços onde vai atuar. Trata-se de um momento propício ao tornar-se profissional do magistério. Concordando com Morgado,

A profissionalização deve promover a apropriação de uma dada *cultura profissional* por parte dos formandos e favorecer a construção da sua identidade profissional. Construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua profissão. Trata-se de um processo que visa o desenvolvimento de *competências profissionais*. (2011, p.796-797).

Constituir-se um profissional docente demanda formação específica, estabelecer uma identidade profissional. Trata-se de perceber-se como agente que atua com habilidades próprias a prática docente, ao tempo em que dela reflete e age a partir de saberes próprios ao magistério. Demanda políticas de formação continuada que garantam esses espaços formativos. Para Nóvoa (1992), a profissionalização é “[...] um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia.” (p.23).

Mesmo tendo como modelo as profissões liberais que formalizam o fazer profissional em suas ações e institucionalizações, a profissão docente precisa romper com a informalização para erigir espaços de constituição da profissão docente que se dá em sua totalidade. Se, nesse sentido, a profissionalização representa a aprendizagem inicial da profissão, então, considera-se que uma formação inicial frágil vai propiciar uma atuação docente também fragilizada. A crescente investigação sobre a profissionalização docente representa “[...] a necessidade da revisão de modelos formativos, das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão e o próprio contexto do exercício das atividades docentes”. (RIBEIRO; MORAES; MARTINS, 2011, p.282).

A educação escolar, a partir do viés de uma profissionalização meramente técnica, se torna promotora de uniformidades dominantes e o profissionalismo não se dará em sua amplitude. Sobre profissionalismo, termo que significa ter uma ação consciente e

comprometida com o fazer pedagógico, não basta profissionalizar-se, “tornar-se um professor” que sabe ensinar conteúdo. Em transposição a isso, é preciso um profissionalismo engajado que faz com que o processo pedagógico se torne uma prática comprometida com as questões sociais, históricas e profissionais. Corroborando as ideias de Libâneo (1998), o profissionalismo representa “[...] compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc.” (P.90). É uma atitude que identifica a ação docente como uma rigorosidade metódica, que provoca uma ação curiosa, crítica e investigadora, considerando os estudantes como sujeitos históricos e a escola como lugar de transformação social (FREIRE, 1996).

De outra vertente, Contreras (2002) discute o conceito deste termo no que se relaciona à proletarização dos professores. Isso se justifica pela resistência desses profissionais às condições de inferioridade que se davam a esta profissão e pela luta por adquirir *status* social e valorização dessa classe de trabalhadores. A identificação de um profissionalismo no qual há um padrão específico que assegure a qualidade de ensino, a eficácia dos resultados educacionais quantificáveis de acordo modelos sociais elitistas, é passível de representar uma ação padronizada conforme a interesses da sociedade capitalista e, “[...] deste modo, a ideologia do profissionalismo acaba se transformando em uma forma de controle”. (CONTRERAS, 2002, p.41).

É contra uma institucionalização da profissão docente denotativa de uma falsa ideia de autonomia e valorização que Contreras (2002) argumenta que, apesar das ciladas desse profissionalismo predeterminado e suscintamente propagado nos variados espaços formativos, é que surgem “imagens positivas”, não limitando todos os que estão nesse cenário de proletarização a uma ação meramente técnica. Nisso emergem movimentos de resistências que percebem o exercício do magistério como crítico e receptivo à renovação pedagógica que se desdobra desde a prática dentro do espaço escolar, como no seu entorno e, especialmente, como meio de transformação social.

Nesse movimento, surge a profissionalidade docente que se faz de processos formativos contínuos, de engajamento social, de práticas docentes reflexivas e de multiplicidades de saberes que alimentam a trajetória do ensino e da aprendizagem. É o que Contreras (2002) define “[...] como modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência”. (p.73). Se, por um lado, a competência profissional é parte fundante da profissão docente, o compromisso social aliado às questões éticas e também morais precisam estar no cerne da luta pela autonomia docente.

A discussão sobre profissionalidade é algo um tanto recente. Isso envolve para sua definição um complexo conjunto de ideias e opiniões que fazem desse conceito algo de polissêmicos sentidos e de muitas discussões sobre a sua constituição.

Roldão (2005) aponta em suas pesquisas evidências de que a profissionalidade docente está sendo alvo de investigações no “*forum das políticas educativas internacionais*” (p. 106), fato que remete a se pensar na relevância desse tema no cenário da pesquisa e os seus desdobramentos no campo das políticas educacionais. Concordando com a autora, o termo **profissionalidade** como o “[...] conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas” (p.105), não deve abrir mão de perceber as maneiras subliminares de subordinação, nem de possuir o poder sobre sua prática estabelecida numa coletividade que permite uma identidade compartilhada.

A profissão docente, neste sentido, é plena de poder, coletividades, saberes específicos, experiências vividas e problematizadas. Não se trata de puramente adquirir um “lugar nas profissões”, porém, mais do que isso, agir de modo consciente, abalizando suas perspectivas sociais, discutindo seus desafios para traçar políticas públicas que promovam uma educação de qualidade.

Sacristán (1995), a seu tempo, define a profissionalidade como um “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constitui a especificidade de ser professor”. (P.65). É um ror de características que se constituem gradualmente e são resultado de uma profissionalização eficaz e de um profissionalismo consciente. O que forma a profissão docente é, em especial, a multiplicidade de saberes, atitudes, reflexões e tomadas de decisões, constantemente refletidas e ressignificadas. Com efeito, o desenvolvimento profissional docente abrange todo o percurso profissional constituído nesta profissão. Isso caracteriza esta carreira, em ultrapasse a um “saber fazer” pronto e acabado, pois, ao contrário, é um percurso dinâmico, interativo, gradualmente ampliado e reconstituído.

Avigorando tal discussão, Ambrosetti e Almeida (2009) reforçam a importância da centralidade do professor como protagonista da sua profissionalidade. A práxis pedagógica só é assim definida se exercida com uma autonomia professoral gradualmente tecida de experiências formativas que afloram saberes, histórias e lutas sociais. Na dita direção, as autoras argumentam que

[...]a ideia de profissionalidade repõe a centralidade dos professores como atores da prática educativa, trazendo para a discussão aspectos como a

dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente e o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência. Aponta também para a importância dos contextos e situações de trabalho e para o reconhecimento da organização escolar como espaço fundamental na constituição da profissionalidade docente. (*IBIDEM*, p.595).

Na profissionalidade, a autoformação e as aprendizagens constantes ocorrem de maneira marcante no contexto da profissão, envolvendo a apreensão de conhecimentos e atitudes que farão parte da prática docente, um fazer que é vivo, interativo, dialético, histórico, ou seja, um fazer que não é um ato de transmissão de conhecimentos e saberes, mais que se dá na amplitude da interação inerentemente humana (FREIRE, 1996).

A profissionalidade docente, então, envolve histórias de vida (individuais e coletivas), interligam caminhos que aproximam práticas, proporcionam mudanças (sejam estas pedagógicas, sociais, estruturais) e, de maneira marcante, envolve transgressões que identificam essa profissão como uma ação que constantemente se transforma para transformar cenários sociais, educacionais e históricos.

Quais são, pois, os elementos intrínsecos à trajetória de profissionalidade? Esses aspectos são tratados, de modo mais sistematizado, no módulo seguinte.

4.1.1 Saberes e práticas na constituição da trajetória de formação docente

A formação docente é um momento de se ensejar a aprendizagem teórica e prática de saberes que constituem essa profissão. Estar num espaço formativo é um momento de novas aprendizagens, troca de saberes e elaborações. Tomando como base a LDB, em seu artigo 62,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Observando o que propõe a LDB, ser professor contemporâneo pressupõe uma formação universitária para atuar no ensino básico. Associada ao ato da profissão docente, a formação se torna obrigatória, institucionalizada e fundamentada em princípios legais; contudo, concordando com Ramos (2018), tal formação precisa ser pensada

[...]para uma práxis pedagógica que considere o agente como sujeito crítico,

de modo que os elementos constitutivos do seu trabalho pedagógico, tais como o planejamento, a metodologia adotada, a organização do trabalho pedagógico, a concepção de ensino e aprendizagem, os processos avaliativos e a relação professor-aluno, estejam em negociação e reelaboração constante e mobilizada pelos tensionamentos do campo, conflitos e disputas que poderão permitir avanços na superação das dificuldades e dos desafios na constituição da identidade e da ação docente. (p.80).

Nesse contexto, o qual objetiva garantir a formação continuada como algo relativo à ação docente, tal ação não acontece sem considerara situação de ser professor como protagonista da sua formação, nem isso há de ser pensado como algo pontual. Ao contrário, precisa ser contínuo e diversificado, iniciado na formação inicial, mas já mobilizado por experiências pessoais. Necessita garantir um entrelaçamento entre os conteúdos curriculares formativos, as histórias de vida e de desenvolvimento profissional de cada professor, pois uma formação que se isola das vivências reais e cotidianas que acontecem na escola, não cumpre o papel de fazer com que a teoria e a prática sejam retroalimentadas em um *continuum* de formação. O que é, entretanto, formação continuada, então?

De acordo com Nascimento (1997, p.70), a formação continuada é compreendida como

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

Esta definição de formação continuada conduz a se entender que, ao ser egresso de uma licenciatura e estando em desenvolvimento da profissão docente, os momentos de novas aprendizagens, sejam na coletividade ou em instantes individuais, irão se constituir num percurso formativo contínuo do professor. Essencial, todavia, é questionar se, na formação inicial do docente, foram assegurados espaços formativos críticos que auxiliaram na atuação docente eficaz e se a formação continuada também se constitui como um essencial meio de, cotidianamente, aperfeiçoar-se nessa atuação.

A formação e o trabalho de cada professor são elementos fundamentais para a qualidade na educação e esses profissionais devem estar conscientes de que sua formação deve ser contínua e está relacionada ao seu fazer pedagógico diário, na prática e com suporte nela. Concordando com Nóvoa (2002, p.23), “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Em diversas escritas desse pesquisador, noto que, para ele, a formação continuada

não acontece de maneira isolada, tampouco fechada meramente em teorias e espaços universitários. De modo contrário, acontece pelo viés do desenvolvimento profissional docente que ocorre continuamente na coletividade, desde a experiência individual que convida a reflexões e (re)constituições da prática pedagógica, criando perspectivas crítico-reflexivas para uma autoformação como investimento pessoal e profissional.

Ao extenso da história, entretanto, a formação docente nem sempre considerou o fato de ser professor como sujeito deste processo, fazendo-se necessário discutir a quais perspectivas de formação continuada esse profissional foi submetido. Para Candau (1997), existem dois conceitos básicos para a formação continuada: o primeiro é denominado de *modelo clássico* e o segundo, contrastando-se a este modelo, é o que ela chama de nova concepção de formação continuada, aqui denominado de *modelo de autoformação participativa*.

Uma formação continuada do ponto de vista clássico aproxima-se de uma ideia de acumulação de saberes e de uma “reciclagem” destes pelos professores. Para isso, investe-se nos “pacotes prontos” criados por pessoas ou instituições externas à escola, que acreditam que o conhecimento precisa apenas ser transmitido ao professor sem sua participação e reflexão. Há, nessas circunstâncias, a valorização de projetos de formação preconcebidos, cursos de extensão, congressos, palestras, dentre tantos outros projetos, que não têm a prática como centro da formação. Será, porém, que realmente, esses investimentos estão permitindo uma formação crítica do professor, que o situe na qualidade de protagonista de sua ação e trajetória de profissionalidade?

Analisada por meio de uma apreciação crítica, a perspectiva clássica apontada por Candau (1997) centraliza espaços organizados tradicionalmente como centros de produção de conhecimento e considerados como próprios para propagar saberes selecionados à extensão da história. São formados professores com suporte em tendências conservadoras, “tornando-os” aptos a reproduzir conhecimentos dissociados da reflexão da prática que os constitui; é uma formação continuada que desarticula o professor da condição de sujeito reflexivo, produtor de conhecimento desde seu contexto profissional, constituindo-o cada vez mais afastado da sua capacidade de se perceber como criativo e autônomo, portanto, político e ativo dentro desse processo formativo.

Sob outra perspectiva, contrapondo-se a esta ideia clássica, a concepção de autoformação participativa situa o professor como sujeito da sua formação, uma vez que sua prática se torna dispositivo desse processo. É nítido, então, o argumento de que a problemática relacionada à formação docente é constituída por uma ambiguidade de paradigmas: de um lado, um modelo clássico, que tem “[...] a ênfase posta na reciclagem dos professores” (CANDAU,

1997, p.52) e, por outro modo, um modelo de formação que repensa a formação continuada dentro do próprio *locus* de atuação desse profissional.

Não basta que o professor internalize conteúdos predeterminados sócio e historicamente. É preciso que ele reflita sua prática com arrimo no que é real, no que emerge do contexto escolar. Candau (1997) argumenta, ainda, que a formação continuada do professor precisa levar em consideração três ideias por ela defendidas, como divisado a seguir.

Na primeira, a autora postula que o *locus* da formação a ser privilegiado deve ser a própria escola. Assim, entendo que o local de formação deve ser o próprio lugar de atuação profissional. Para que isso aconteça, é indispensável que as reflexões inerentes aos espaços formativos identifiquem e resolvam problemas e que seja uma formação tecida coletivamente por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Na segunda perspectiva, Candau (1997) ressalta que toda formação continuada tem que ter como referência indispensável o saber docente. Deste modo, os saberes do professor precisam ser problematizados, dando-se ênfase ao saber da experiência, uma vez que eles se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de sua ação pedagógica. Nóvoa (1991, p.30) reforça a ideia de que a formação continuada deve basear-se numa “[...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”.

A terceira tese defendida por Candau (1997) argumenta que as etapas do desenvolvimento profissional do magistério demandam formação continuada específica. Por esta via, é preciso “[...] tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato” (p.63).

Ancorado nessas argumentações, é perceptível o fato de que suplantar a ideia clássica de formação continuada requer pensá-la com procedência no contexto verdadeiro onde labora o professor. É claro que este profissional precisará de conhecimentos instituídos historicamente, porém, estes serão contribuições para uma atuação preparada e consciente no contexto educacional, como também vão ser mobilizados os saberes que são intrinsecamente individuais para que sejam discutidos, ampliados ou modificados.

Quanto aos conhecimentos instituídos, Saviani (1996, p.147) argumenta que estes “[...] diferentes tipos de saber, do ponto de vista da educação, [...] interessam, enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para se tornarem humanos”, pois nenhum homem se forma sozinho e aprender sugere uma ação interativa, dialógica e processual.

Nesta direção, Saviani (1996) cita saberes que, para ele, precisam estar no conjunto que designa a ação docente. Conseqüentemente, tais saberes devem integrar sua formação continuada, possibilitando que sejam apreendidos, ressignificados e problematizados. Para o autor, os saberes dividem-se em atitudinais, crítico-reflexivos, específicos, pedagógicos e didáticos-curriculares.

O saber atitudinal é aquele que “[...] abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades”. (SAVIANI, 1996, p.148). Este é um saber inerente à identidade docente, no que se refere a sua atuação, percepção das singularidades e necessidades para atuar, de maneira eficaz, no seu local de trabalho.

O segundo saber, que Saviani denomina de saber crítico-contextual, “[...] trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa”. (P.148). Estar inserto numa situação educacional demanda uma ação ativa, crítica, mobilizadora. Este saber permite uma ação refletida sobre o que se faz e para que se faz, desconstituindo a ideia de uma ação apática à realidade e as suas conjunturas históricas.

Sobre os saberes específicos, estes “[...] correspondentes às disciplinas em que se recortam o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares”. (P.149). Por vezes, este conhecimento é supervalorizado e outras vezes deixado de lado; todavia, é necessário perceber que estes saberes devem integrar a formação docente. Não se exclui a importância dos saberes específicos, ao contrário, reforça-se que esses devem ser trabalhados em sua relação com o cotidiano, sendo importante dentro da especialidade de cada professor perceber como mobilizá-los no contexto escolar.

O quarto saber que para Saviani deve integrar o processo de sua formação é o saber pedagógico. Para o autor, “[...] estes são conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo”. (P.149). O saber pedagógico constitui a identidade do professor, na medida em que lhe permite refletir e praticar ações pedagógicas próprias da práxis docente em sua singularidade e capacidade de atuação.

Quanto ao saber didático-curricular, este engloba a capacidade do “saber-fazer”. Para o autor, “Sob essa categoria compreende-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador/educando. É, em sentido mais específico, o domínio do saber fazer”. (p.149).

Os saberes destacados por Saviani (1996) como fundamentais denotam o panorama da discussão formativa como algo amplo, complexo e diversificado. Não bastam os saberes

específicos sem os saberes atitudinais, tampouco os saberes pedagógicos sem a capacidade de pensar um currículo que englobe toda a amplitude que caracteriza o espaço educacional, seja em seus aspectos cognitivos, culturais, históricos ou em seus desdobramentos sociais.

Ampliando esta discussão, Freire (1996) traz ao cenário educacional pertinentes discussões sobre os saberes necessários à prática pedagógica. O saber de que a docência não é feita apenas pelos professores, mas na relação indispensável entre professor/aluno; o reconhecimento de que ensinar não é transmitir conhecimento; e a constatação de que ao ser humano é dada a especificidade de ensinar e aprender. Esse conjunto de percepções doa à prática docente a sensibilidade de um processo educativo metódico, investigativo, sensível e mobilizador de transformações. Porque bem enfatizada a ideia, é perceptível nas escritas desse autor a opinião de que o saber da afetividade é também essencial à prática docente. Para ele, todavia, ser sensível e querer bem ao educando não diminui em nada os demais saberes. Como ele argumenta,

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade [...] quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. (FREIRE, 1996, p.160).

Constato que os saberes relativos e apreendidos durante todo a trajetória da profissão docente são variados e se ampliam ou são mobilizados de acordo com os contextos, tempos históricos e necessidades, tanto do professor como dos alunos. O contexto atual em que se encontra a educação escolar, por exemplo, diante de todo o cenário causado pela pandemia da covid-19, reforça a noção de que, além de necessários, os saberes são também emergentes ante as demandas que aparecem.

Gracindo (1999), em seu texto intitulado *Educação para o ano 2000: dilemas e perspectivas*, faz referências a autores como Zabala e Lopes (1995) e Poster (1998), para unir reflexões sobre algumas mudanças que estão ocorrendo no âmbito social que, conseqüentemente, influenciam na nova maneira de ver a educação e a maneira de fazê-la ocorrer nos espaços educacionais. Dentre outros pontos, Gracindo cita: a) A tecnologia eletrônica que está sendo implantada em nossa sociedade de comunicação e informação, b) As “redes” que garantem um novo espaço social, c) Implicações da internet, d) As novas formas de comunicação vigentes e associações orientadas para fins específicos que criam uma nova esfera pública, uma arena de trocas.

A educação contemporânea, então, demanda a apropriação de saberes afetivos,

tecnológicos, didáticos, pedagógicos, curriculares, dentre tantos outros, que permitam uma educação de qualidade. Consoante Libaneo; Oliveira; Toschi (2003),

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (p.117-118).

É importante reforçar a ideia de que os saberes essenciais à prática docente devem ser expressos em seus espaços formativos, garantindo que a exigência para uma educação de qualidade seja pessoal e coletiva, de maneira garantida e institucionalizada dentro da sua profissionalização.

Tardif (2002) também argumenta que estes saberes “[...] não são inatos, mas produzidos pela socialização”. (p.71). Isso permite que os saberes se estabeleçam durante a trajetória, ao mesmo tempo em que, nessa interação, a identidade pessoal e social se constitua. O autor, ao tratar sobre os saberes docentes, enfatiza dois fenômenos, que para ele merecem ser observados com maior atenção: a trajetória pré-profissional e a carreira (*IBIDEM*).

Ao reflexionar acerca da trajetória pré-profissional, o referido autor exprime a história de vida familiar, pessoal, social e suas experiências escolares como constituintes da trajetória profissional, destacando que os saberes da profissão não se baseiam puramente no trabalho feito em sala de aula, mas são imbricados de “[...] percepções do ensino e aprendizagem herdadas da história escolar”. (P.72). É necessário, pois, o cuidado em mobilizar tais saberes, situando-os como dispositivos formativos, para, assim, os ressignificar, os (re)constituir e, até mesmo, os modificar, pois eles não bastam, em si, para constituir a formação docente.

Nessa linha, a carreira, na perspectiva de uma trajetória constante, permite que os saberes sejam operados durante todo o decurso profissional, sendo “[...] fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações”, e, ainda “[...] transações recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem”. (TARDIF, 2002, p.81)

Uma visão criteriosa sobre a formação docente, com origem na via que percebe que esta ação não se dá em único momento, nem apenas com os conhecimentos externos aos sujeitos que estão a se formar, confirma que tal formação é um *continuum* que engloba variados saberes, assentindo que a formação continuada considere o local de trabalho como lugar de formação,

os saberes como experiências possíveis de contar e ressignificar e a coletividade como espaço propício à elaboração de conhecimentos que fazem parte da identidade docente.

Vale evidenciar a ideia de que a identidade docente tem como pressuposto praxiológico uma elaboração histórica, interativa, cultural. A identidade pessoal, repleta de subjetividades, é parte essencial da identidade profissional docente.

Sobre identidade pessoal e profissional, Iza *et al* (2014) argumentam que a identidade pessoal é um “[...] processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições”. (p.275).

Entender a identidade docente como algo que se perfaz de individualidades e que se expande em interações sociais e profissionais, é perceber que tal identidade não é algo acabado, mas que se amplia durante a trajetória de vida e do desenvolvimento profissional. Isso não significa que as identidades são volúveis, mas que são propícias a novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que transportam influências em outras identidades e histórias.

Pimenta (1999) concebe, ainda, a ideia segundo a qual a identidade profissional se constitui de histórias de vidas, dos saberes que se alcançam, como também de todas as experiências vividas, possibilitando que as dificuldades e perspectivas sejam fundamentos de sua elaboração.

É nesse sentido que pensar a formação docente como algo que reflete a constituição da identidade é um ponto relevante para tal formação. A trajetória de profissionalidade docente e, conseqüentemente, a identidade de cada professor acontece a cada dia, em elaborações que precisam fazer a profissão docente ser um trajeto histórico, contínuo e consciente, tanto por parte dos que se propõem a fazer a formação para professores, como também pelos muitos professores que, sendo sujeitos desse processo, fazem emergir suas vozes como um ato identitário e engajado.

A quem, no entanto, interessam as narrativas docentes? E em que elas auxiliam no desenvolvimento profissional e de uma eficaz profissionalidade? Com amparo nessas indagações, no segmento imediatamente seguinte, amplio o debate sobre narrativas como possibilidade de compreensão dessas trajetórias de profissionalidade docente e como autoformação.

4.1.2 Narrativas como dispositivo de formação e compreensão das trajetórias de profissionalidade docente

A ação de narrar é recorrente na história da humanidade. Contam-se histórias como um ato de identidade, de perpetuação de culturas, memórias e individualidades que, de geração em geração, são eternizadas por meio de um sentimento de pertencimento e valorização. Na pesquisa em educação, a utilização desse método como um dispositivo formativo é mais bem visualizado do ano de 1990 em diante, quando apareceram pesquisas sobre a formação docente associadas à ideia de formação que se teceu na trajetória e que é narrada e a experiência como fonte de conhecimento e problematização de saberes. Como afirma Reis,

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. (2008, p.04).

Com essa ideia, tornar-se um professor é ter uma identidade profissional docente, esta que não é linear, mas é múltipla, cheia de individualidades, e também de coletividades, de idas e vindas reflexivas que demandam transformações para novamente (re)começar, sendo que o ato de narrar também se torna uma atitude que é parte do desenvolvimento profissional.

Ao discutir as narrativas docentes como dispositivo de forma(ação) e compreensão dessas trajetórias, aqui nesta pesquisa, intento aproximar uma discussão que considera a formação como espaço favorável, tanto para a subordinação quanto para uma atuação protagonista dos sujeitos. Nesse sentido, dizer que as narrativas assumem um papel importante na formação é entender que a autobiografia constitui relevante instrumento para a reflexão e para a mobilização de espaços formativos propícios à profissionalidade.

E o que chamo dispositivo? Concordo com Agabem (2009), quando relata que dispositivo é “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interpretar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as opiniões e os discursos dos seres vivos”. (P.40). Desse modo, percebo as narrativas como dispositivos de formação como sendo uma forma propícia para desenvolver a capacidade de professores, mediante a reflexão da sua trajetória, interpretar o que a constitui, rompendo com modelos uniformes e descontextualizados.

Nesse sentido, a quem interessa saber a trajetória de profissionalidade docente? Interessa a quem, construindo a sua práxis pedagógica, reconhece a importância de ser seu protagonista, contando suas histórias, retomando sua trajetória. Importa dentro da profissionalização

problematizar as políticas formativas, reconhecendo os sujeitos da formação como ativos, críticos e pesquisadores.

Fernandes (2014), ao escrever sobre a importância de biografar, faz referência à biografia do orvalho. A quem importa tal biografia? Importa para quem sensivelmente sabe valorizar histórias, individualidades e peculiaridades que formam a diversidade humana. Metaforicamente, Fernandes (2014) oferece o conceito de biografar:

Biografar é narrar relações, e esse narrar é diferente de meramente descrever. A descrição pressupõe algo fixo, estratificado e constante, do qual admitimos, enquanto leitores, a capacidade de dizer sobre. A narrativa, por sua vez, não pressupõe a existência desse algo: o algo da narrativa se constitui no fazimento da narrativa. O narrar biográfico também é, pois, diferente da mera dissertação. (p.899).

Associar a narração biográfica à trajetória de profissionalidade docente é um desafio e uma possibilidade: o desafio é sair da mera padronização de percursos de formação docente para criar possibilidade de “vida formação”. Ao tempo em que se conta a trajetória, se problematiza o que a constitui, o que a impulsiona e a leva a trans(formar). Como argumenta Fernandes (2014), nesta ação de narrar histórias de vida, “[...] interessam-nos como as vidas desses professores problematizam as histórias contadas, o dito hegemônico, as formas estabelecidas” (p.907) para fazer a profissionalidade docente ser um cenário que se faz de multiplicidades.

Dá ênfase, num processo formativo, ao que é vivenciado individualmente e, dentro da coletividade da profissão, permite que o sujeito da formação seja o próprio professor, suas inquietações, limites e possibilidades. Isso pressupõe uma valorização gradual das identidades, culturas, histórias e afetividades, permitindo uma autonomia nos pensamentos, nas escolhas, nas vivências, estabelecendo uma trajetória de profissionalidade docente cheia de significados e experiências e propícia a um constante entendimento das “[...] dimensões de nosso ser no mundo. Existir é ser na vida, ser em ligação, em relação com.” (JOSSO, 2007, p.424).

A narrativa docente, nessa perspectiva, é potencialmente um elemento que faz emergir histórias de profissionalidades, que se fazem de experiências, processos formativos e novas aprendizagens. Acarreta possibilidades de compreensão e (re)significação de histórias de vida pessoal e profissional, abrindo leques para espaços formativos que se deslocam de ideais burocratizados para ser lugar de interação, reflexão e mobilização de saberes.

Não se trata, aqui, de negar a relevância de conhecimentos epistemológicos, metodológicos, curriculares, mas, antes, se cuida de entender a atuação docente como viva,

constituída pela diversidade e ampliada com as singularidades de todos que são parte do processo. Trata-se de, por via do olhar sobre as múltiplas dimensões (cognitivas, culturais, sociais, afetivas, históricas), estabelecer um espaço de formação docente que abarque a valorização dos saberes científicos e da própria vida.

O que proponho, nesta via, é a relevância de se traçar uma formação que vislumbre a prática docente como um trajeto que se desenvolve durante a vida dos professores e que, com suporte numa formação autorreflexiva, lhes sejam dadas oportunidades de contar suas experiências para problematizá-las e ampliá-las. Assim, pelo entrecruzamento da formação com a prática cotidiana é possível enxergar e propagar histórias de vida e formação com saberes e práxis pedagógicas repletas de profissionalidades, aspectos que estou a compreender ao investigar essa trajetória.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO: DO CAMINHO À CHEGADA AO MAR DOCENTE

*Adeus, sombra das ramadas,
Cantigas do rouxinol;
Ai, festa das madrugadas,
Doçuras do pôr-do-sol;
Carícias das brisas leves
Que abrem rasgões de luar...
Fonte, fonte, não me leves,
Não me leves para o mar!
(VICENTE DE CARVALHO, 1902)*

Parafraseando o poema de Vicente de Carvalho, a chegada ao mar docente não é algo apenas repleto de sabores. Ao contrário, tem contradições. A fonte é rápida. É fria. É desafiadora. Sair do monte representa romper com a identidade única e, por vezes, tida como acabada por tantas flores que são parte do cenário educacional. Ao perceber-se fora do que lhe era particular, singular e homogêneo, a flor dá ‘adeus’ ao que, para ela, seria seu único modelo de identidade.

Ao ser convidada, porém, a olhar, falar, refletir e ressignificar seu trajeto formativo, o mar a que se chega não é apenas um mar longe do monte; é o mar de histórias, memórias e que, no vaivém de suas ondas convida a uma feitura de identidade multifacetada, multirreferencial e, especialmente, repleta de vidas que se banham nas suas águas e delas obtêm cheiros, sombras, cantigas, enfim, histórias a serem contadas.

Nesse sentido, como desvelar o que constitui a chegada ao mar docente? O percurso metodológico desta investigação torna-se fundamental. São muitos os discursos, visões, as resistências e as elaborações que se juntam para formar o mar da docência. Estar neste processo implica um investigador sensível, engajado com o objeto da sua pesquisa, para, assim, escolher a maneira de produzir e analisar os dados, os quais serão implicações científicas fundamentadas teoricamente e que ampliam os resultados sobre as pesquisas das trajetórias de desenvolvimento profissional docente.

Para que tal investigação seja realmente eficaz, o capítulo metodológico explicita o tipo de pesquisa, o método utilizado, o modo como se deu a produção dos dados dentro do *locus* da investigação, sua análise e interpretação, identificação dos sujeitos participantes, além dos cuidados éticos com a identidade de cada um, para que, assim, a produção científica que se tem como resultado preserve a identidade individual, ao mesmo tempo em que seus desdobramentos

revelem a amplitude de saberes, experiências, práticas e subjetividades de cada participante e que se ampliam na senda educacional.

Desejo que as flores, os leitores e os pesquisadores que se debrucem sobre sua leitura encontrem bons resultados, desenvolvam reflexões e obtenham novos questionamentos sobre a trajetória docente e, no final, descubram o quão é gratificante chegar até ao mar da docência...

5.1 A NAVEGAÇÃO NO MAR DOCENTE: ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO FAZER DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa, tendo como **questão problematizadora** - *Como se constitui a trajetória de profissionalidade de professores do Município de Ouriçangas – Bahia?* - segue um caminho de investigação qualitativo, entendendo que pesquisar a trajetória docente não aparece sem a sensibilidade de ouvir as vozes desses que, ao serem “levados pela fonte”, também deixam suas marcas, anseios e transformações.

Isso possibilita compreender as questões particulares da investigação, percebendo as subjetividades e aprendizagens (re)constituídas na trajetória docente. Como argumenta Minayo (1994), a pesquisa qualitativa “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis[...]

Corresponde a intuição, exploração e subjetividade”. (1994, p. 21. Grifei).

Assim, a investigação teve como objetivo geral *compreender como se constitui a trajetória de profissionalidade de professores do Município de Ouriçangas- Bahia*; e, como objetivos específicos, os que vêm sequentemente.

1. Conhecer o processo formativo vivido pelos professores nos distintos ciclos de sua vida profissional.

2. Mapear situações e experiências vivenciadas na trajetória profissional dos professores pelas quais constituíram seus saberes e identidade.

3. Refletir sobre a contribuição de formações que valorizem a individualidade e a práxis docentes no fortalecimento da profissionalidade dos professores.

Neste propósito, o estudo encerra uma abordagem qualitativa e um viés inicialmente bibliográfico, o qual ensejou um levantamento teórico e qualitativo sobre o percurso da formação docente apropriado a contextualizar dados atuais e também relevantes relacionados ao tema da profissionalidade e, por intermédio da pesquisa empírica de cunho autobiográfico, vislumbrei a possibilidade de maior contato com os dados produzidos, por mais delicado que seja o contexto pesquisado e, como argumenta Demo (1994), “O significado dos dados

empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática". (1994, p. 37).

Portanto, seguindo uma inspiração fenomenológica⁸ que “[...] põe em evidência que os seres humanos não são objetos e que suas atitudes não podem ser vistas como simples reações” (MARTINS, BOEMER, FERRAZ, 1990, p.140), tal percepção dá azo a se notar os fenômenos sociais em sua complexidade, fazendo a tecedura desta investigação ser sensível às experiências humanas, suas subjetividades, sentidos e fissuras, sob o viés das identidades que se fazem na transitividade, não concedendo chance a se ter respostas prontas para as questões suscitadas, mas possibilitam a elaboração de indicadores que emergem do que ora investigo e seus desdobramentos dentro da pesquisa.

A percepção do fenômeno pesquisado, com esteio na vida dos sujeitos participantes, suas experiências e trajetórias gradualmente constituídos, revela a importância da participação ativa de cada um, que aqui são professores da educação básica do Município de Ouricangas, Bahia. Assim, a pesquisa narrativa é adotada para efetivar a investigação. Segundo Ramos (2018), a utilização da pesquisa narrativa amplia-se no Brasil nos anos de 1990 e, com isso, as histórias de vida, de profissão, o uso da autobiografia e narrativas docentes são formatos de investigação de variados objetos e, para a formação docente, esse método se faz meio de autoformação, mobilização e reflexão sob a prática.

Também Souza e Cabral (2015), em artigo intitulado *A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores*, reforçam a ideia da relevância da narrativa. Na referida pesquisa, as autoras relatam que

As pesquisas revelam que os professores, quando os falam sobre os dilemas imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente. (P.151).

Não é apenas o ato de contar uma história. É, antes de tudo, o ato de reflexão, retomada, reconstituição. A identidade docente se faz de subjetividades e de coletividades vivenciadas e reciprocamente formadas. Josso, em um trabalho intitulado *As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma*

⁸ Segundo Martins, Boemer e Ferraz, a “[...] fenomenologia proposta por Husserl é uma volta ao mundo da experiência, pois este é o fundamento de todas as ciências. Essa volta ao mundo vivido, termo introduzido por Husserl, rompe definitivamente com a pretensão de uma epistemologia das ciências humanas fundada a partir do modelo das ciências naturais: antes da realidade objetiva há um sujeito conhecedor, antes da objetividade há o horizonte do mundo e antes do sujeito da teoria do conhecimento, há uma vida “operante”. (1990, p.141).

existencialidade singular-plural contém significantes contribuições sobre a narrativa como dispositivo formativo. Para a autora,

As práticas de reflexão sobre si oferecidas pelas narrativas escritas de vidas centradas na formação apresentam-se, assim, como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem da profissão, de viver em um mundo deslizante, globalmente não dominado e, entretanto, parcialmente dominável na escala das individualidades, que se faz e se desfaz sem parar e que questiona a crença em uma identidade surgida em proveito de uma existencialidade constantemente em obra. (2008, p.26).

É nesse sentido que o método das narrativas de vida com amparo na pesquisa autobiográfica é um fundamento mobilizador para a investigação sob relatório. Ao mesmo tempo em que o pesquisador é aquele que colhe dados para sua investigação, ele é convidado a identificar singularidades, valores, conhecimentos. É discutida uma trajetória formativa repleta de saberes, de recomeços, com retomadas e renovação e, de acordo com Ramos (2018), “[...] a escuta e a valorização das vozes e narrativas dos professores representa um papel fundamental na interpretação da realidade, coadunando com a ideia de que os indivíduos são agentes sociais e protagonistas, que se percebem e se desenvolvem nesse movimento[...]”. (P.99).

Seguindo este caminho de reflexividade e valorização dos fenômenos sociais, a análise dos dados não sucede superficialmente. São necessários um comprometimento ético, um olhar sensível, uma interpretação de toda a conjuntura que envolve vida, formação, profissionalização. Para tanto, os dados produzidos foram analisados com supedâneo na Análise Textual Discursiva (ATD), pois esta possibilita criar “[...] espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e reconstruções de significados dos fenômenos investigados (MORAES, GALIAZZI, 2006, p.118), tendo o professor como sujeito ativo na produção dos dados que serão analisados e legitimados como produção científica.

Por intermédio da ATD, considerando os estudos e resultados expressos por Moraes e Galiazzi, (2006), é possível fazer uma análise dos dados por meio de um jeito criterioso, em que o investigador desmonta todo o texto ao ponto de perceber seus sentidos, individualidades e coletividades, para uma produção repleta de vozes, faces e possibilidades de formação. Esses autores descrevem a ATD como um processo em que se nota a amplitude que os diversos textos suscitam, ao passo que ao pesquisador, é dado “produzir e expressar sentidos” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p.14).

Com a ATD, então, procedi a uma análise detalhada do que foi produzido na pesquisa por via de um trabalho para desmontagem do texto. Essa é a fase inicial denominada de

“unitarização”, na qual são examinados os resultados dos textos produzidos pelos participantes em suas especificidades e detalhes. São detectados os variados sentidos e se estabelecem unidades que se relacionam com a investigação realizada. Neste escrito, o dito momento foi caracterizado pela audição e respectiva transcrição das entrevistas. O material produzido foi minuciosamente lido para reconhecimento do seu conteúdo, realizando marcações, no próprio texto, das unidades de sentido que mais respondiam ao problema da pesquisa, dentre elas, a escolha pelo magistério, a formação inicial e continuada, cursos de qualificação, prática pedagógica, saberes, trocas entre os pares e desafios contemporâneos. Isso foi sistematizado em um quadro com as narrativas mais relevantes de cada professor e tecidos comentários eles.

Seguindo neste processo, estabeleci uma relação entre as unidades de base, fase denominada de categorização. Nesta, o pesquisador identifica nas narrativas dos participantes relações de semelhança quanto ao que pesquisa, para, assim, eleger categorias de análise bem definidas e pertinentes para realizar o metatexto. Esta etapa, a segunda do meu trabalho, consistiu em agrupar categorias para conter as relações de sentido entre as narrativas dos professores, as quais foram resumidas em: escolha pelo magistério; curso de Pedagogia; formação continuada; práxis pedagógica e desafios contemporâneos. Tais categorias foram articuladas como elementos que dialogam e favorecem a constituição da profissionalidade desses professores. Neste meio-tempo, elaborei um quadro com as falas transcritas na análise dos dados ou de conteúdos indicativos para responder aos objetivos da pesquisa, escrevendo para cada um deles comentários sobre suas temáticas. Se, na “unitarização”, a desmontagem do texto mostrou as ideias isoladas e individualizadamente, na categorização, relacionei essas unidades, identificando entre elas suas relações.

Nas fases de “unitarização” e categorização, organizei as ideias encontradas e a compreensão do fenômeno referente às singularidades das trajetórias docentes observadas, o que culmina com a elaboração de metatextos. Consoante Moraes e Galiazzi, (2006), “[...] a unitarização representa um movimento para o caos, de desorganização de verdades estabelecidas. A categorização é movimento construtivo de uma ordem diferente da original”. (MORAES, GALIAZZI, 2006, p.125).

Na terceira fase, denominada de “reunitarização”, os movimentos realizados inicialmente foram essenciais, pois já continham uma análise das narrativas que identificaram unidades de sentido, as quais foram mais bem organizadas em três categorias para a escrita do novo texto: formação, prática pedagógica e desafios na/para a atuação docente. De tal modo, com base numa ação reflexiva, foram delineadas as narrativas e, com procedência nos objetivos, à luz da teoria e das interpretações sobre os discursos dos participantes, o metatexto constituiu-

se sob o fundamento de como tais professores executam a profissionalidade. Por este viés, traduzi os resultados, de maneira responsável, respeitosa e amplamente aberta à diversidade, validando aquilo que se fez emerso das narrativas e da compreensão do fenômeno situado.

Desse processo surgiu a produção final do texto, que é a efetivação da pesquisa, concretizada com suporte nesse movimento de investigação, retomadas e possibilidades de resultados cientificamente valorizados e significativos. A produção textual em formato de metatexto foi um movimento reflexivo, dinâmico e embasado teoricamente; tudo isso alimentado com a autenticidade das narrativas, que configuraram um produto final cientificamente constituído, sendo nesse “[...] espaço entre caos e ordem, entre desorganização e categorização que surgem novas e criativas interpretações e compreensões”. (MORAES, GALIAZZI, 2006, p.126).

A captação do “novo emergente” por meio da escrita dos metatextos concedeu a compreensão do todo produzido, expressado na sensibilidade e na voz do pesquisador, mediado pelas teorias oriundas, *a priori*, do estudo ou inseridas durante a análise.

Também, nesse caminho de produção científica, destaco os cuidados éticos, que asseguram a legitimidade para o desenvolvimento da investigação. Ter como base as narrativas docentes implica um cuidado com as identidades dos sujeitos que se propõem ser protagonistas, evitando que suas experiências sejam expostas de modo constrangedor ou de desvalorização no seu *locus* educacional.

Cumpri, assim, o que é previsto na Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016, as quais versam sobre as normas e os cuidados imprescindíveis aos procedimentos éticos com demandas científicas envolvendo seres humanos. Isso para que se preze a integridade humana e, também, a fidedignidade dos resultados. O anonimato foi preservado ao apresentar as narrativas, sem coibir, constranger ou expor os participantes. Foi lido e assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e expressos os objetivos da pesquisa, suas justificativas e a importância da atuação de cada um para a produção dos dados, garantindo a participação consciente de cada professor. A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana, por intermédio do Parecer nº 3.413.070.

Enfim, uma pesquisa qualitativa não assentiria que as subjetividades fossem afloradas sem o devido cuidado com a integridade humana, ao passo que os resultados alcançados não deixariam de mostrar a riqueza que é a trajetória docente expressa em cada um, em suas individualidades, mas que se desdobram em histórias coletivas e em mares de significações.

5.2 O *LOCUS* DA PESQUISA: O MONTE INICIAL

O monte inicial, que é *locus* desta demanda universitária *stricto sensu*, é o pequeno Município de Ouriçangas, no interior da Bahia, localizado a 149 Km de Salvador. De origem tupi-guarani, seu nome significa “fonte de água fresca”. Teve sua emancipação política datada do dia 27 de março do ano de 1962, quando foi autorizado que passasse a ser município, criando certa independência política e econômica. O que, porém, desse pequeno Município é alvo de tal investigação?

Em visita à Secretaria Municipal de Educação, foram-me mostrados documentos com informações sobre a oferta de educação escolar institucionalizada nesse Município. O primeiro deles, datado de 03 de agosto de 1986, é um Projeto de Lei que dispõe sobre a estruturação do magistério e acerca do Plano de Classificação de Cargos para exercer o magistério. Na leitura desse documento nota-se que a formação exigida para atuar nesta profissão era a habilitação em primeiro grau para professores que eram denominados de auxiliares e de 2º grau completo para professores e diretores que fossem atuar nas escolas municipais. Seguindo as normas vigentes na época, ainda não se exigia a formação em nível superior e, segundo relatos, os professores leigos ainda realizavam, no referido ano, um processo de ensino, até mesmo usando suas casas como local de trabalho.

Em 2001, pela lei nº 05/2001, de 20 de abril, foi instituído o Sistema Municipal de Ensino, no qual se nota que a formação para os docentes ainda não é colocada como capítulo específico dentro da lei, contudo, no seu artigo 20, cita-se que o Município promoverá cursos de capacitação para os profissionais do magistério e aí estão as exigências impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Já o Plano Municipal de Educação, (PME), aprovado no dia 02 de setembro de 2015, aponta a evolução no que tange à formação docente e às iniciativas do Município para garantir que todos os professores tentem formação específica na sua área de atuação, isso em consonância com o PNE.

Dessa maneira, o monte inicial da pesquisa é a cidade de Ouriçangas-BA, especificamente sua rede municipal de ensino. Fazer parte desta realidade levou-me a perceber como esses professores estabelecem suas trajetórias dentro desse tempo/espaço que se ampliou, se regulamentou e se reconstituiu na qualidade rede de ensino.

5.3 OS PARTICIPANTES: FLORES QUE SE VÃO PELO CAMINHO

Conhecer os sujeitos da investigação é fundamento indispensável na pesquisa social e qualitativa. A complexidade do *locus* exige visão atenta às multiplicidades de sentidos,

identidades, histórias que representam a trajetória de profissionalidade dos professores da rede de ensino pesquisada. Concordando com Minayo (1994), “[...] a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (p.15), sendo que traçar o perfil dos que são parte da pesquisa é reconhecer a complexidade do objeto e suas interfaces com a realidade e seus contextos sociais.

Nesse sentido, sendo o “monte inicial” a Rede Municipal de Ensino de Ouriçangas, os participantes são professores da educação básica do Município. Para diagnóstico inicial, apliquei um questionário, via formulário eletrônico, para assim reconhecer os sujeitos/professores que fazem parte da rede, com o objetivo de identificá-los e traçar o seu perfil. Esse procedimento teve a anuência da Secretaria de Educação do Município que, previamente informada, concordou com os termos e se incumbiu de propagar o questionário entre os professores. Dos questionários aplicados, foram devolvidos 39 formulários respondidos, os quais estão sistematizados de acordo com as subseções seguintes.

5.3.1 Sobre informações pessoais dos professores da Rede

Dos respondentes, 32 citaram morar no próprio Município de Ouriçangas, sendo que as respostas dos demais variaram entre Alagoinhas, Iará e Feira de Santana, cidades pertencentes ao Estado da Bahia, mantendo distância razoavelmente viável para o exercício do magistério no Município de Ouriçangas. Nas devolutivas sobre a faixa etária, os dados indicam que a maioria dos participantes está de 40 a 50 anos de idade, 50% dos quais se declaram-se de cor preta, 39,5% de cor parda, 7,9% de cor branca e 2,6% de cor amarela.

Desses participantes, 84,6% das respostas indicaram que são do sexo feminino e 15,4% do sexo masculino, com indícios de ser uma profissão majoritariamente feminina, marco que caracteriza a história da profissionalização docente. Historicamente, é sabido que a profissão docente se constituiu feminina, haja vista o movimento que almejava uma educação doméstica, sob a perspectiva cultural da época da sua criação. Iniciando-se na Europa, ainda no século XVI, a escola formal inseriu as classes mais populares, tendo como objetivo o ensino de cunho religioso, compreendendo a ação docente como “um sacerdócio”, influenciado por práticas conservadoras e autoritárias (SANTOS; SILVA, 2016).

Assim, com a profissionalização docente, ampliou-se em todo o mundo a elaboração identitária profissional assente no espaço ocupado pelas mulheres, como acentuam Santos e Silva:

[...] tal consolidação da docência como espaço profissional feminino articula questões culturais sobre o papel da mulher na sociedade da época. Nesse contexto, considerava-se que a atividade docente poderia ser mais bem desempenhada pelas mulheres por conta da identidade feminina vigente na época e também em torno do conceito de “mãe educadora”. Acreditava-se que os aspectos da atividade docente, como cuidado na educação de crianças, eram a extensão das atividades já realizadas pelas mulheres em seus lares. (2016, p.05).

Ao passo que se torna feminina, a profissionalização do magistério também inclui sua desvalorização no que se refere ao aspecto econômico e social, por se acreditar que o homem é que deveria receber maiores salários, visto que tinha a responsabilidade de cuidar da casa.

Apesar da desvalorização da profissão docente, os professores participantes da pesquisa têm na sua trajetória profissional o referencial de ter iniciado a carreira ainda no antigo magistério em nível médio. Essa característica tem aspectos do movimento de construção identitária docente a qual, “[...] durante as décadas de 80 e 90 houve uma democratização da clientela escolar, a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na seleção por competência, para um ensino das massas, muito mais flexível e integrador” (SANTOS; SILVA, 2016, p.05), ensejando novas visões para importância da formação de professores e profissionalização docente.

5.3.2 Características profissionais

Ao serem perguntados sobre a Licenciatura que possuem, majoritariamente, a Licenciatura Plena em Pedagogia aparece como formação inicial desses professores. Sobre as Instituições de Ensino Superior que foram responsáveis por esta formação, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) aparece em primeiro lugar em número de professores licenciados.

Sobre possuir segunda licenciatura, 19 participantes responderam a esta parte do questionário, 17 dos quais afirmaram ter a segunda licenciatura, a saber: 03 em História, 01 em Língua Estrangeira, 04 em Letras, 01 em Geografia, sendo que os demais não especificaram qual licenciatura cursaram. Sobre as instituições formadoras, a UNEB aparece como a que mais foi responsável pela segunda formação. Quanto a possuir pós-graduação, 76,9% responderam que sim, 6% responderam que ainda estão cursando e 20,5% ainda não possuem esse nível de formação. Relativamente às especificidades dessa pós-graduação, aparecem Gestão da Aprendizagem, Alfabetização e Letramento, Coordenação Pedagógica, Psicopedagogia,

Supervisão Escolar, Educação Infantil, Educação Matemática e Políticas Públicas em Educação Básica, sendo todas da área de educação.

5.3.3 Trajetória profissional

Sobre a trajetória profissional, 84,2% dos professores informaram exercer sua profissão em escolas da zona urbana e 15,8% responderam atuar em escolas da zona rural. Dos respondentes, 37,8% mostram atuar no Fundamental II, 35,1% no Fundamental I, 18,9% na Educação Infantil e 8,1 na Pré-Escola.

Sobre o vínculo profissional na Rede Municipal de Ensino, 7,6% dos participantes disseram atuar temporariamente e 92,5% afirmaram ser do quadro permanente do magistério municipal. Deste total, 75% atuam exclusivamente nesta rede de ensino e 25% exercem suas funções em outras redes de ensino público, conforme consta no formulário. No que concerne ao tempo de atuação como professor, 92,5 % dos respondentes afirmaram ter mais de quinze (15) anos de docência. Os resultados mostraram ainda que 85% ainda iniciaram sua trajetória no magistério, tendo uma comprida trajetória a ser contada.

Ao término do preenchimento do questionário, manifestando o desejo de continuar contribuindo com a produção de dados sobre a trajetória de profissões de professores do Município de Ouriçangas-Bahia, os participantes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), reservadas todas as garantias e cuidados éticos em pesquisa.

Inicialmente, 24 professores se dispuseram a participar da segunda etapa da pesquisa, com os seguintes critérios de inclusão: ter iniciado sua trajetória ainda no magistério, ser licenciado em Pedagogia, ter mais de 15 anos de docência, ser efetivo da Rede Municipal de Ensino, lecionar no Fundamental II e, em especial, disponibilizar-se a colaborar. Com base nos critérios de inclusão, foram selecionados sete professores, contudo, em decorrência de fatores como demanda de trabalho e disponibilidade para a realização das entrevistas, apenas cinco foram entrevistados no período de 15 a 27 de outubro de 2021.

Os critérios de participação foram fundamentados na natureza do objeto, na valorização das trajetórias de profissões e no contexto de singularidade, em razão das exigências legais de formação e valorização dos profissionais da educação. Os participantes estão identificados como P1, P2, P3, P4 e P5, mantendo os cuidados com suas identidades. Reconheço, deste modo, como sujeitos da pesquisa, 05 (cinco) professores integrantes da rede municipal de ensino de Ouriçangas-Bahia, atuantes da educação básica, os quais representam

as narrativas do que constitui a profissionalidade docente nesse espaço público e formal de educação.

Quadro: Perfil dos Professores

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	ANO QUE CONCLUIU O MAGISTÉRIO	TEMPO DE DOCÊNCIA	SEGUNDA LICENCIATURA	PÓS GRADUAÇÃO
PROFESSOR 1	39 anos	2000	18 anos	-	Coordenação Pedagógica
PROFESSOR 2	52 anos	1988	33 anos	-	Gestão da Aprendizagem Escolar
PROFESSOR 3	42 anos	1999	22 anos	História	Coordenação Pedagógica
PROFESSOR 4	44 anos	1998	22 anos	Geografia	Psicopedagogia
PROFESSOR 5	44 anos	1994	24 anos	História	Supervisão Escolar

Fonte: Elaboração própria.

5.4 A PRODUÇÃO DOS DADOS: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE QUEM (RE)FAZ O TRAJETO ZOMBADOR

Para a produção dos dados, sugeri a realização de uma entrevista semiestruturada, mediante a qual ouvi as narrativas dos professores participantes em suas vivências, experiências e trajetória de profissionalidade. O uso da entrevista me levou a narrar sua trajetória docente de maneira a trazer a diversidade que constitui esse percurso e explorar os sentidos do texto produzido. Como argumentam Lüdke e André,

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (1986, p.33).

Com base nesse pressuposto, a produção das narrativas por meio da entrevista trouxe à tona pontos relacionados à escolha pela profissão e a formação inicial, saberes, valores e

aprendizagens constituídos à extensão da trajetória, a formação continuada e os desdobramentos de todo esse trajeto como elaboração da profissionalidade. A aplicação da entrevista proporcionou tecer relevantes narrativas sobre o que constitui a trajetória de profissionalidade de professores do Município de Ouriçangas, atendendo ao que foi objetivado com este experimento.

Nessa perspectiva, ao possibilitar que os participantes produzissem uma narrativa que contasse histórias e memórias, as informações produzidas foram singulares, trazendo à “[...] tona as histórias de vida e/ou que focalizam diferentes aspectos da trajetória do narrado”. (SOUSA; CABRAL, 2015, p.153). Além de simplesmente narrar, mobilizaram-se saberes, propiciaram-se retomadas e, especialmente, foi possível auxiliar numa prática realmente problematizada. Com efeito, recorri à entrevista narrativa como maneira de fazer emergir histórias de profissionalidades, isso com esteio na reflexão sobre o trajeto formativo que envolve experiências familiares, o professor como estudante, a formação inicial e continuada que é tecida por todo o desenvolvimento da sua profissão.

Uma narrativa não tem um caminho linear e unificado, antes é um espaço de protagonismo no âmbito do qual as vozes de cada um constituem um resultado multifacetado e plural. Desse modo, os participantes foram convidados a narrar sua história de vida e formação, com arrimo na qual sobraram perceptíveis as trajetórias de profissionalidades docente e, com base nela, a formação que a compõe, as trajetórias de saberes e constituição de identidades, as práticas que emergem das suas memórias e como estes profissionais estão se vendo como sujeitos de transformação.

6 MARES E CONTINENTES: HISTÓRIAS TECIDAS E VIVIDAS NO CAMINHO DA PROFISSIONALIDADE

*As correntezas da vida
E os restos do meu amor
Resvalam numa descida
Como a da fonte e da flor...*
(VICENTE DE CARVALHO, 1902).

Se eu definisse este capítulo em duas palavras e usando a epígrafe que o inspira resumiria em CORRENTEZA e RESVALAR. Uma correnteza é composta por águas que resvalam. Nelas se juntam terras, flores, frutos, vidas... se juntam outras tantas coisas que não são apenas águas. Definir correnteza é perceber a complexidade do que a constitui. Resvalar é de sentido polissêmico. Significa desde um simples escorrego, descida, tropeço, mas, também, significa ser capaz de refletir, incidir, resvalar claridade (por entre as frestas de um telhado de vidro resvalou luz numa pequena camarinha, escreveu Rachel de Queiroz; luz que inspirou um querido professor que me inspira a contar sobre profissionalidade).

Os mares e continentes da profissionalidade docente são constituídos de correntezas que resvalam numa descida como a da fonte e a da flor. Resvalar nesta descida não é só um acaso, mas uma possibilidade de transformação. Transforma-se a si mesmo, a igual tempo em que entrega ao “percurso zombador” o gosto de uma nova história, que, mais do que ser levado, faz emergir uma trajetória crítica, engajada e regada de possibilidades.

As histórias tecidas e vividas que são narradas e refletidas neste capítulo representam o que constitui a profissionalidade docente dos professores da rede pública de ensino de Ouriçangas, Bahia. São histórias que mostram saberes experienciais, afetividades, transgressões e rupturas que possibilitaram/possibilitam fazer da profissão docente lugar de plena profissionalidade. Desde essa perspectiva, “resvalo”, a fim de compreender a trajetória profissional dos professores deste pequeno Município baiano, por meio de suas narrativas e refletindo-as à luz dos referenciais adotados nesta investigação. Prontos para apreciar esse mar de histórias? Sintam-se, leitores, convidados a conhecer as trajetórias de profissionalidades contadas por esses professores protagonistas.

6.1 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: TRAJETOS, SABERES E PRÁXIS PEDAGÓGICA

No intento de compreender a profissionalidade docente, noto que esta não é dada, ao contrário, é uma elaboração diária e multifacetada. Comparada às correntezas que não são

homogêneas, mas carregadas de tantas diversidades que se encontram no caminho, não pretendo traçar “histórias singulares”, certas ou erradas, e sim mares e continentes que se banham de águas de fontes, de flores e de montes de individualidades, que desembocam em profissões, conceituadas sem modelos predeterminados ou rotulados prontos e acabados. Hei de mostrar, porém, o conjunto dos saberes, experiências e possibilidades de reflexão que se insere como inerente ao fazer da prática pedagógica. Essa visão desprovida de verdades acolheu aprendizagens e desafios na tecitura dos resultados alcançados que não são aqui esgotados ou percebidos em toda a sua amplitude, haja vista os “mares de complexidades” que compõem a prática docente.

O desejo de conhecer a “descida da flor e da fonte” que sai ou é tirada do seu “monte inicial”, como retrata o poema de Vicente de Carvalho, convidou-me a descobertas sobre a profissão docente e seus processos formativos de formulação de saberes e práticas, os quais constituem a profissão. São vozes de sujeitos protagonistas, seja no monte ou nas correntezas da fonte, operando movimentos de idas e vindas que exigem permanente reflexão e retomada no exercício da profissão.

6.1.1 Trajetos e caminhos: da escolha à formação inicial

As reflexões aqui expressas representam uma categoria elencada na pesquisa, com amparo na qual constatei como ocorreram a inserção na carreira do magistério, a formação inicial e continuada dos professores participantes, elementos que dialogam na qualidade de processo formativo.

Ao ouvir as narrativas sobre os motivos pela opção em seguir o magistério, as razões que se destacaram fazem referência, especialmente, tanto a questões financeiras quanto por incentivo familiar. No depoimento a seguir, nota-se que o professor considerava que o currículo do curso do magistério era muito restrito ao “fazer docente” e não o preparava para o exame vestibular, visto que este era um dos seus objetivos, mas que acaba sendo uma opção pela restrição de cursos de formação profissional no Município:

A vontade era assim, fazer faculdade, mas a vontade não era, inicialmente de ser professor já com o magistério. O exercer o magistério a partir do magistério dado pelo ensino médio. A vontade inicial era fazer formação geral por acreditar que ali a gente teria um suporte maior de conteúdo para ir para o vestibular para enfim seguir uma carreira docente a partir de fato da faculdade. (P1).

O mesmo professor, todavia, exprime que, por pretextos econômicos e de influência familiar, ele inicia a profissão, não por ela haver optado, mas por necessidade.

Por isso que falo que essa questão do magistério tem sido antecipado em função dessa questão econômica, de trabalho, de ajudar os pais. É uma questão que volta à tona depois no 1º ano, quando faço a opção do ensino médio com magistério, mas era uma questão que já se insinuava nas séries anteriores, porque [...] na sétima e a oitava série, eu fiz a noite justamente por conta dessa questão de estar ajudando meus pais durante o dia, então, eu fui aluno de EJA...(P1).

Ao discutir sobre a escolha da profissão docente, é relevante que se perceba o contexto que perpassa esta escolha, seja este econômico, social, cultural ou histórico. O que mobilizou neste grupo para tão importante opção profissional? A questão econômica e familiar no cerne desta pesquisa se mostrou balizadora. Os professores 2, 4 e 5, também, apontaram:

A minha vida do magistério ela surgiu incentivada pelos meus pais, pelo meus pais e vendo na minha família seis irmãs que já eram professoras, algumas já lecionavam, outras estavam cursando o curso de professora e diante da carência que tinha naquela época de professor, os meus pais diziam que pobre tinha que fazer magistério, que emprego era garantido e que você estar vendo a realidade das suas irmãs que antes de terminar o curso algumas já tinham a oportunidade de trabalho. (P2).

Aí no ano seguinte, por coincidência, minha cunhada estava se aposentando e aí foi que eu comecei então a lecionar, não por vontade, mas por necessidade também de trabalhar... que eu tinha necessidade de trabalhar, tinha concluído o ensino médio e não queria voltar para roça. (P4).

Quando eu comecei como professora, primeiro, por conta de que no momento, quando eu estudava, só existia magistério e contabilidade, não era isso? Aí eu optei por fazer magistério. Sempre a nossa mãe falava que magistério que era a profissão da mulher. E segundo, porque eu me dediquei e gostei da área. (P5).

A questão econômica e a influência familiar para a escolha do ofício são preponderantes, pois conferem segurança, estabilidade e empregabilidade; todavia, em um dos depoimentos do professor 5, a motivação também partiu pelo exemplo da sua mãe, que foi professora leiga, apontando que, em ultrapasse aos aspectos econômicos, o exemplo de outros professores e familiares que tiveram a mesma profissão também influenciaram na escolha da profissão:

E isso assim, como eu falei que eu fui professora das minhas irmãs, eu pensando na minha mãe, que ela já tinha falado que foi professora de algumas pessoas; ela morava na zona rural e foi professora leiga antes de casar. E aí, quando eu vi muitos alunos que foram alunos dela, que passavam por mim e

falavam assim: “Sua mãe foi minha pró”, “Sua mãe foi minha pró”. Eu achava aquilo tão interessante que eu falei “Eu também quero ser professora”. (P5).

Sobre esse aspecto da influência familiar, Tardif (2002) aponta que a trajetória docente é relevantemente marcada por questões pré-profissionais, as quais a história familiar, o tempo de aluno, o exemplo de professores e outras pessoas pertencentes ao grupo social de que faz parte constituem os saberes da docência e com eles a carreira se forma. Essa narrativa, então, faz com que se note a escolha pela profissão sucedendo de maneira diversificada, sendo que as experiências, sejam estas pré ou durante a prática do ofício docente são balizadoras para a constituição da profissionalidade.

Já a narrativa do professor 3 aponta para uma ruptura histórica, determinando que a continuação dos estudos não era para todos, sendo necessário abrir mão da escola para ajudar no sustento familiar.

E aí a minha mãe, mesmo sendo também leiga, tinha uma visão de que era o estudo que dava essa condição de você mudar, transformar sua realidade. Então a minha avó vivia uma situação cultural, de não prosseguir estudando, e isso ela fez com as filhas dela e queria passar essa mesma condição pra os netos e daí por diante. (P3.)

Lobriga-se, então, que a escolha do magistério ainda no ensino médio é recheada de perspectivas familiares. O ato de querer lecionar situa a história familiar como elemento mobilizador, seja para sair da baixa condição financeira vivida, seja como elemento de participação social, visto que a educação era percebida como ponte de emancipação e de inserção na sociedade local.

Contemporaneamente, esta escolha profissional é factível de reunir outros elementos mobilizadores, haja vista que o desprestígio advindo das condições de trabalho envolvendo salários, valorização social e carga horária excessiva carrega para a profissão docente um desafio, tanto na formação dos seus profissionais como na garantia da qualidade da educação. Sobre esse ponto Iza et al (2014) exprimem que a identidade pessoal e profissional, a qual, não sendo algo dado nem facilmente descrito, reserva a amplitude de um processo histórico, social, cultural e econômico com significações e contradições para a constituição da profissionalização docente.

Embora aparecendo a influência econômica e familiar como principal ponto para a escolha da profissão, havendo até mesmo a resistência inicial ao magistério, as narrativas apontam que, desde este tempo de formação no Ensino Médio, se inicia o reconhecimento da importância de ser professor e de seu papel na sociedade:

Aí foi uma coisa assim que não veio muito de mim, veio mais do meio e comecei talvez não com tanta vontade própria, mas só que me deparei com professores, com pessoas que incentivavam, que vinham mostrando para gente a importância de ser professor, do magistério, e aí fui me identificando aos poucos e criei vínculo com a profissão. (P2).

Depois que eu consegui fazer o magistério, eu fui descobrindo como se dava essa vida profissional e eu percebi que não era algo difícil de ser professor. Então eu fui descobrindo aos poucos a me encontrar nesta área e aí eu fui seguindo com colegas que também me incentivaram muito nesta vida. (P3).

Os excertos acima evidenciam que o curso do magistério e a coletividade do espaço formativo configuraram um despertar para a criação de uma identidade docente, sendo majoritariamente iniciada a carreira docente após todos os entrevistados terminarem o ensino médio e logo após serem aprovados em concurso público. Nesse percurso, a profissionalidade docente começou a emergir do contato inicial com a sala de aula, como mostram as narrativas a seguir:

Dentro desse processo surgiu realmente o amor pela profissão, o qual não tinha na hora que eu comecei o curso, mas tocando o curso e tocando a prática eu sentir prazer pelo que eu estava fazendo. (P2).

E aí foi que eu tive minhas primeiras experiências no ensino de alfabetização, com alunos do 1º ano e foi aí que me despertou esse desejo, essa vontade de trabalhar. No ano seguinte eu ainda trabalhei com outra turma também, aí foi que eu tive uma maior aproximação com o contato com esses alunos, com a realidade dos alunos em si; aí que me despertou essa vontade de continuar nessa carreira. (P4).

Quando eu comecei a estudar o magistério, algumas professoras que me conheciam me chamavam pra dar aula no lugar delas, aí eu comecei a me especializar e a adquirir amor pela profissão. (P5).

As narrativas dos participantes evidenciam um movimento processual de imbricação e aproximação com o ato docente, ao adentrarem à carreira e formulação da sua profissionalidade. Essa constituição implica uma formação contínua e um sujeito que se exprima como ativo no desenvolvimento da sua profissão. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009). A especificidade de ter feito o “antigo magistério”, para o contexto desta pesquisa, aponta para uma escolha da profissão norteadas de influências sociais, familiares e econômicas, sugerindo-se, também, o despertar para uma identidade profissional que não se edifica isoladamente do *locus* de trabalho, o essencial para a ampliação dos saberes da prática pedagógica. Á análise das narrativas, assim, apontam que a escolha da profissão é influenciada por um contexto social, histórico e cultural, todavia a identidade docente se faz das experiências que se cristalizam com/no percurso. Nesse

aspecto, tanto a formação inicial quanto a de ordem continuada são espaços para a profissionalização e, conseqüentemente, para suas trajetórias de profissões.

Nessa perspectiva, é perceptível que o início da profissão com o magistério em nível médio foi instigador e desafiante, contudo, a formação inicial em nível superior, de maneira específica o curso de Pedagogia, representou outras **perspectivas para a profissão. No contexto das falas dos professores pesquisados**, essa formação mostrou-se como balizadora na qualificação da prática pedagógica. Impulsionados pelas exigências da LDB nº 9394/96, que regulamenta a obrigatoriedade da formação em nível superior para a atuação em qualquer etapa da educação básica, os cursos de licenciatura ganharam grande aderência. Por esta via, os professores da rede municipal de ensino de Ouriçangas, que adentraram a profissão ainda com o “antigo magistério”, foram motivados a fazer o exame vestibular em Pedagogia, ação que representou uma parceria entre a Prefeitura Municipal e a Universidade Estadual de Feira de Santana.

Sobre os saberes advindos desta formação, a experiência da prática refletida à luz das teorias estudadas conduziu a aprendizagens diversificadas, como: conhecimentos da didática, das metodologias, dos saberes específicos, entre outros - em especial, a possibilidade de ressignificar sua prática com amparo na autorreflexão. Consoante expressa Kramer (2002), a formação do professor pressupõe que, constantemente, “[...] a teoria, os estudos, as discussões se misturam, costuram conhecimentos vivenciais, aos saberes que vêm da prática” (p.127), para que assim a profissionalidade se constitua em toda a sua amplitude.

Dessa maneira, as narrativas reforçam a noção de que, enquanto o magistério motiva para o ingresso na profissão, possibilitando aprendizagens referentes à prática pedagógica, o curso de Pedagogia amplia essas aprendizagens, expandindo o repertório de saberes relativos à profissão. Sobre tais contribuições o professor 1 relata:

[...] Então, o curso de pedagogia ele contribui muito com relação a isso: a você entender os aspectos ali envolvidos, todos, da configuração do espaço da sala de aula, de quem é o aluno, de quem é esse sujeito, essa trajetória histórica, essa trajetória cultural, essa trajetória social, a antropologia desse sujeito, enfim, vai contribuindo para a gente ter os pés no chão, pra ter um entendimento melhor acerca do ensinar e de a quem você está ensinando, dos objetos ali intrínsecos ou específicos do que é ensinar e das variáveis que isso implica e quem é esse sujeito que eu estou ensinando. (P1).

A narração é significativa, ao demonstrar que os conhecimentos advindos da formação permitem que se ampliem os saberes que tecem a prática pedagógica. Para o professor, a oportunidade de formação teórico-reflexiva na graduação expressou um aprofundamento da

prática pedagógica e a elaboração de saberes docentes adequados ao cotidiano da escola.

É imprescindível que o percurso formativo favoreça ao professor o intento de pesquisar, refletir sobre sua prática e para ela vislumbrar transformação. Essa é a indissociável relação entre a teoria e a prática: que uma esteja em função da outra, numa atitude de procura, inquietação e recomeço. Portanto, depreendo dessa relação é que formadores, professores, estudantes e os conhecimentos que os mobilizam são realmente significativos quanto tem curso uma relação dialética, vislumbrando uma prática pedagógica eficaz. É o que Freire exprime, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimentos” (FREIRE, 1996, p.25) e esta ideia cabe tanto para o professor em seu processo formativo como em seu *locus* profissional.

O reconhecimento da intrínseca relação entre a teoria e a prática fundamenta a fala dos professores, legitimada pelas narrativas aqui reproduzidas:

Quando dentro dessa trajetória surge o curso de pedagogia, aí o curso de pedagogia abriu novos horizontes. Já dentro da participação de quase 50 colegas na turma e a gente fazia o curso e alí se ministrava teoria e prática, nós trabalhávamos com os nossos professores aquilo que a gente já estava trabalhando em sala de aula. (P2).

Eu percebia que a área [Licenciatura em Pedagogia] me dava uma condição de melhor conhecer o que é ser professor, como se dava essa prática, porque eu já tinha um pouco da prática e a teoria veio pra conciliar essa condição. [...]Então isso também foi algo muito valioso, porque professores que me deram essa orientação de conciliar a teoria à prática; também eu pude perceber, no meu campo de serviço as dificuldades que tinham os alunos, também as minhas dificuldades, como isso iria estar contrastando no meu serviço. (P3).

E aí quando a gente vai estudar lá aqueles livros, aquelas leituras de textos, aquelas discussões em sala de aula, enriqueceu muito, favoreceu muito o ensino em si e minha prática pedagógica também. Acho que foi a partir daquelas discussões que eram realizadas na sala de aula, aquelas pesquisas, das leituras que a gente foi fazendo de diversos livros e autores, a gente ia descobrindo e aí ia dando andamento. (P4).

Os fragmentos acima evidenciam que a formação em Licenciatura em Pedagogia promoveu melhoria no conhecimento teórico e prático dos professores, reforçando a ideia de que tal formação inicial foi significativa para a formação profissional e para suas profissionalidades, visto que esta se amplia em momentos formativos, com rupturas de modelos estagnados para uma ação viva e de reflexão.

As narrativas ainda apontaram que esta formação inicial auxiliou para que a sala de aula fosse refletida, aproximando este tempo formativo da prática docente. Nesse sentido, a Licenciatura em Pedagogia possibilitou uma visão acerca da prática, como é declarado na

narrativa do P2:

Coisas que a gente achava que estava fazendo certo e aí se trabalhando a cada dia e inovando a nossa prática ia quebrando paradigmas, que a gente tinha aquela tradição que era daquela forma e aí o curso foi despertando na gente a reflexão e terminamos o curso com uma outra visão, com um outro olhar e mais apaixonada ainda pela profissão. Quando eu vi aquelas matérias que diziam: delegue funções, ninguém nasceu sabendo, todo mundo é capaz, só depende de cada um... então daí eu senti que o curso foi bastante significativo a ponto da gente ter um novo olhar para o aluno, um novo jeito de ensinar. (P2).

Outro ponto relevante na fala dos professores foi que esta formação enseja o reconhecimento da subjetividade do outro e seus desdobramentos na coletividade, seja quanto às aprendizagens referentes às relações entre professor/aluno, aos saberes da profissão docente e seus objetivos sociais.

Então o curso em si, tanto do magistério como de pedagogia, favoreceram isso: a entender melhor como se dava a questão da aprendizagem do outro e de como a gente deveria interagir para que o outro fosse tendo avanço naquela aprendizagem. (P4).

A análise desses discursos remete a um dos saberes necessários à prática educativa, preconizado por Paulo Freire (1996) - que não há docência sem discência. A relação dialética que se dá em sala de aula não nega as subjetividades de todos os sujeitos que dela fazem parte. As contribuições do curso de Pedagogia assentes nas narrativas apontam que a dialogicidade que aflorou da formação inicial deu azo à reflexão sobre a ação pedagógica, na qual o ato de ensinar foi problematizado em vista dos sujeitos partícipes deste processo.

Tal ação pedagógica advinda da formação inicial ou continuada remete à ideia da formação de um professor como um ato que não o submete a uma ação meramente técnica e que, conscientemente, intenta ser agente de transformação do seu espaço. Sacristán (1995), quanto à conduta profissional, relata:

A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões inteligentes para intervir nos contextos. (P.74).

Seguindo nesta vertente, tanto a formação inicial quanto a formação continuada precisam ser espaços de reflexão. São os ambientes de formação receptíveis a uma

profissionalidade consciente, repleta de saberes e destrezas, mas, é também lugar de subordinação. De tal sorte, o grupo de professores participantes evidenciou a formação em Pedagogia como lugar de pesquisa e, especialmente, de fazer a teoria e a prática serem retroalimentadas pela reflexão constante.

A formação, nessa perspectiva, encerra rupturas, aprendizagens, motivação. Aliada a um processo contínuo, a profissão docente é constituída sob o viés da multiplicidade das identidades que circundam os espaços educativos e da elaboração profissional (NÓVOA, 2002). Para Sacristán, “[...] a formação contínua de professores deve por em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas (1995, p.76), ensejando, além de um currículo predeterminado para a formação docente, a valorização das individualidades e das experiências constitutivas da carreira.

As narrativas dos professores pesquisados sinalizam importantes indícios de que os espaços de formação continuada que estão a participar ou já participaram auxiliaram na constituição da profissionalidade docente na rede municipal de Ouriçangas, todavia, estes reforçam que os ambientes formativos que realizam inter-relações com a prática pedagógica é que possibilitam importantes contribuições para a ação docente. Os cursos citados como relevantes para o grupo de professores foram, em especial, o Projeto Transformando a Educação do Ensino Fundamental (TRANSE)⁹, desenvolvido pela UEFS, e a formação oferecida pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP)¹⁰, por considerarem a prática como dispositivo de formação. Também a pós-graduação *lato sensu* foi citada como um espaço para desenvolvimento profissional docente, ao passo que se apreende das narrativas a ideia de que a profissionalidade docente é formulada, também, na participação de recintos formativos que têm a escola como referencial de análise. Os relatos sobre a participação em cursos de formação continuada reforçam esta constatação:

Uma contribuição maior vai vim ou virão dos cursos em que você tá mergulhado ali mais no cotidiano e tomando a sua prática como elemento de análise. (P1).

E diante de tudo isso a gente ver o quanto é necessária a formação continuada, porque a partir do curso de pedagogia que ficou bem claro que temos que estudar, temos que melhorar nossa prática e aí a mente muda e a gente ver a necessidade de estarmos constantemente tomando cursos e tentando deixar de

⁹ Projeto criado no ano de 1986, coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão, com vistas a desenvolver projetos e organizar trabalhos de capacitação e acompanhamento em serviço de professores do Ensino Fundamental.

¹⁰ O Projeto Chapada atua na formação continuada de educadores desde 1997. O seu principal objetivo é garantir que os estudantes, até os oito anos de idade, consigam ler e produzir textos.

lado aquela tradição e aceitar a mudança, romper o tradicional. Temos que ser mais flexível e estar constantemente fazendo formação continuada para estar se adaptando as mudanças que ocorrem constantemente na área, em todas as áreas e em educação, como nos formamos, temos que estar abertos a mudança. (P2).

Eu não me vejo como um ser completo, mas me vejo como um ser em formação... eu me vejo como uma pessoa meiga, uma pessoa que aprende muito escutando. Eu aprendi muito na formação... na pós-graduação, uma área de conhecimento que nós tivemos, que foi relações humanas, relações interpessoais. Para mim, não bastava ter aula, mas que acontecessem as relações interpessoais. (P3).

Dá uma certa confiança daquilo que a gente tá fazendo... o medo que a gente tem, a insegurança, ele dá aquele suporte para a gente. Às vezes a gente fica pensando que está perdido, mas começa a conversar e socializar e trocar as experiências com outros professores, você vê e percebe que não, você percebe que aquela trajetória que você está fazendo ali está igual a dos outros, todo mundo remando ali naquele mesmo barco. (P4).

A certeza do “inacabamento” tão bem defendido por Paulo Freire permeia a constatação da importância da formação continuada. Como argumenta o autor, “[...] a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”. (1996, p.64) – isto é, formar-se num ato de (trans)formação. Não cabe mais o inconformismo ante o mundo, impende um profissionalismo para uma autonomia que faz da ação de educar um ato de problematização.

Outro ponto das narrativas acerca da importância da formação continuada para a constituição da profissionalidade é o fato de a própria escola ser o lugar para emergir seus objetivos, discussões e desdobramentos. Quando a formação se isola do *locus* educacional, a contribuição se torna pouco relevante, pois não retorna para a prática como elemento reflexivo e mobilizador de novos saberes:

Os cursos de formação que são mais esporádicos e com temáticas eles podem contribuir em alguns insights, enfim, mas geralmente eles são contribuições menores, porque geralmente são cursos que são muito pontuais, você não retorna aquela discussão, você não está ali na prática pensando nela, as vezes há um distanciamento, um pouco, desses cursos do fazer de fato do chão da sala de aula. (P1).

As narrativas também apontaram para uma formação continuada que enseja o reconhecimento subjetivo de cada professor e os desdobramentos das suas singularidades na coletividade. Nóvoa (2002), ao fazer proposições sobre a formação continuada, reforça a noção de que esta deve ter o professor como sujeito e o *locus* educacional em sua organização e objetivos educacionais como centro da formação. Com efeito, como explicitado nas narrativas

dos participantes, a formação que apreende a prática como sua base de análise, assim como situa os professores como ativos, possibilita uma formação que valoriza a individualidade formativa, enquanto faz com que essas singularidades se ampliem ou se resignifiquem em um espaço coletivo para concretizar uma ação escolar com maior qualidade.

Na roda da profissionalidade ou da constituição da profissionalidade docente os cursos que podem contribuir mais, claro, são aqueles, enfim, que emergem do próprio fazer ali e que eles são tomados para análise a partir do próprio sujeito que produz a prática e no ambiente em que essa prática ela é produzida, ou seja, na coletividade. (P1).

A ação docente que se retroalimenta neste modelo de formação continuada como elemento constituinte de sua identidade demanda uma ação investigativa, na qual sua prática aceita a pesquisa e seus desdobramentos no cotidiano, de acordo com os participantes P1 e P2,

É um fazer que é pautado no pensamento, na pesquisa na ação o tempo todo. Pensar no que vai dando certo, por que que não está dando certo [...]. Enfim, acho que o trabalho do professor é de um eterno pesquisador. Tudo isso é avanço e avanço se faz com pesquisa, com conhecimento e o espaço da sala de aula não pode ser um espaço em que o seu conhecimento ali naquele dado momento ele se cristalizou e é aquilo; as novas didáticas, as novas teorias, a pesquisa ela não para o tempo todo e o professor ele precisa avançar. (P1).

Aí eu imagino assim: se eu não tivesse feito nada eu seria muito tradicional, seria um ditador, entendeu? Então, todo esse meu jeito de ensinar hoje e me relacionar com as turmas é graças a essa formação que venho ao longo dos anos tentando sempre está inovando a minha prática. (P2).

O fato de reconhecer-se pesquisador é algo essencial para a prática docente. A autoformação e a valorização da individualidade concedem oportunidade à constituição de uma identidade docente que tem autonomia para atuar. Não se há, todavia, de abrir mão da garantia de uma profissionalização institucionalizada. É necessário que a profissionalização docente seja constituída por uma relação de rede. Não basta o professor se dizer profissional, pois é indispensável que as políticas educacionais garantam tempos e espaços formativos para a profissão docente acontecer em sua integridade.

Quando isso se dá dentro de uma relação de rede de ensino aí pronto, aí a gente tem um perfil de professor institucionalizado, não é a formação em si, é uma relação e um movimento em cadeia; não é o professor sozinho, enfim, ou a partir de sua experiência da sua formação que percebe que tem que ser assim, há toda uma estrutura e conjuntura montada e propiciando que isso seja assim, da importância disso ser assim, porque vai ter uma reverberação no aluno, vai ter uma reverberação social maior. (P1).

O fragmento citado reforça o argumento de que, mesmo que a profissão docente procure a autonomia necessária para criar sua identidade, as políticas públicas de direito à educação não de existir sempre, para que se garanta uma educação de qualidade. A eficácia da formação continuada, assim, conserva três possibilidades: a valorização dos docentes, de suas histórias de vida e identidade profissional, tudo adicionado à efetivação de redes de ensino que planejam sua educação com base em políticas públicas que têm as devidas condições para que se realize um fazer pedagógico com vistas à transformação. Pretende-se é que o professor seja um profissional consciente e que reflita o espaço da docência, este como objeto de investigação que a ele interessa e que faz parte de uma coletividade e que, não sendo dado, precisa ser constituído cotidianamente.

Desta maneira, a importância dos cursos de aperfeiçoamento para a prática docente é variada. Cada curso deixa sua soma, uma possibilidade de ampliação para a prática e de apropriação de saberes que formam o perfil profissional. Isso produz experiências formativas que refletem em práticas de reflexão-ação-reflexão. Também o P2 e o P3 ainda relatam:

Analisando o meu perfil educativo durante essa trajetória de mais de 30 anos eu tenho consciência de que ser professor no século XXI precisa estar constantemente inovado, estar inovando suas práticas, estar atento as mudanças que surgem e estar assim por dentro da realidade e na formação continuada isso é fundamental, pois o professor do século XXI ele tem que ter um perfil mais articulador, no qual o conhecimento é construído num processo participativo e crítico e num relacionamento com o outro. (P2).

Porque a formação, ela é um processo; por ser um processo a gente vai lidando inicialmente com a teoria – teoria essa que já tínhamos lá atrás, de outros estudos formativos – e a gente vai também fazendo essa formação se juntar à prática. (P3).

As narrativas até aqui transcritas sobre a formação continuada e sua importância para a qualificação da trajetória docente demarcam o reconhecimento da necessidade de um movimento que impulse pesquisa, que tenha a prática do cotidiano como fundamento do seu planejamento, para, assim, atender as necessidades formativas de cada professor, dentro do seu espaço de trabalho e para o seu desenvolvimento profissional.

Também a segunda licenciatura foi apontada como uma necessidade formativa advinda das experiências, desejos e evolução na carreira. Sobre este tema, três professores relataram ter feito a segunda licenciatura, explicitando o porquê desta formação.

E por que fazer História também? Porque é uma área que eu tenho certa admiração, porque todos nós somos formados numa condição histórica. E aí eu tentei também fazer História porque era uma contribuição além do que já

tínhamos, porque a História também me trouxe um novo olhar como sujeito que somos e compreender como se dava essa complexidade formativa do sujeito, que é de atuar na Pedagogia e ter um olhar reflexivo no contexto histórico, no contexto pessoal e também profissional. (P3).

Essa segunda [licenciatura] já era porque eu tinha vontade realmente de fazer, que era de Geografia, me especializar em uma área, porque a Pedagogia, então, ela é muito abrangente. (P4).

Eu comecei a trabalhar uma época, na escola que eu trabalho, como coordenadora. Trabalhei, como eu falei, na área de língua, Língua Portuguesa, e em seguida me convidaram pra trabalhar como coordenadora de História. Aí eu peguei gosto pela disciplina, me inscrevi no vestibular, passei e cursei Licenciatura em História. (P5).

A compreensão das narrativas coincidiu com o reconhecimento de professores que, no decorrer da carreira, procederam ao trabalho com a docência em espaços que exigiam novos saberes específicos para esta atuação. O professor 4, por exemplo, ao ser lotado no Fundamental II, na disciplina Geografia, sentiu a necessidade de conhecer os saberes específicos da área. Já o P5, atuando na coordenação e também como professor de História no Fundamental II, relatou que foi motivado a conduzir os alunos a como estudar esta disciplina, pois muitos desses não gostavam dos conteúdos que a constituem. Com base na sua formação, que também o fez reconstituir seus conceitos sobre a disciplina, despertou a importância dessa área na intrínseca ligação entre o passado, o presente e possíveis desdobramentos futuros da ação humana.

6.1.2 Saberes tecidos no caminho: da formação continuada à práxis pedagógica

Neste subtópico, examino nas narrativas evidências da prática pedagógica que se constituíram como gradativa formação da identidade docente, na apropriação de seus saberes experienciais e relação afetiva e dialógica entre professor/aluno que, nesse sentido, concebe uma práxis pedagógica na sua integralidade.

Esses professores, ao serem questionados sobre saberes, valores e atitudes que, ao largo de sua trajetória os constituíram para o exercício da profissão, foram unânimes quanto à importância dos saberes experienciais. Isso fica evidente nas narrativas a seguir:

O conhecimento vai se dando nessas duas vertentes: a partir da própria experiência que vai gerando saberes e a partir também da reflexão teórica. Então, o saber da prática ele é importantíssimo porque a medida que você vai desenvolvendo sua prática, que você vai refletindo sobre ela, você vai se aperfeiçoando e você vai entendendo, nesse processo, que o magistério ele está ligado também nessa questão de você ir fazendo e de você a partir do fazer e se aperfeiçoando e analisando e ampliando e vendo o que é que está

dando certo a partir da experiência, porque é que não deu certo e tudo isso vai gerando saberes. (P1).

O desequilíbrio dói muito, assusta, mas de repente você passou e você viu que cresceu em algum aspecto e você aprendeu coisas que você nem imagina e fala assim: você pensa que você sabia, mas você não sabia disso e aprendeu. (P2).

Eu fui desenvolvendo algumas habilidades conciliando tanto a minha vida profissional como também a minha vida social, social essa que foi criada nos grupos de pastorais que eu fazia parte, mas também de igreja, de sair dando algumas palestras. (P3).

Os saberes desenvolvidos com a experiência, tanto na profissão quanto na participação social, são expressos como constituintes da trajetória docente. Ser professor, neste contexto, traz uma tecedura de histórias, memórias e aprendizagens, pelo exemplo e pela reflexão. Sobre essa perspectiva, Tardif (2002) assevera que uma das características do saber experiencial é que este é “[...] temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão”. (P.110-111). As narrativas são consoantes com essa afirmação, pois incluem em seu enredo a ideia de que a admiração por professores na época de estudantes, na trajetória formativa do magistério, e as experiências na ação profissional, são responsáveis por moldar uma identidade docente ampla de subjetividades, exemplos e evolução.

A profissionalidade docente, assim, é constituída por uma bagagem teórica/prática/experiencial, na qual as ações que as compõem possibilitam que o professor concretize sua pedagogia, contrapondo as vertentes da formação e da atuação, dentro da trajetória profissional.

Enquanto analisei as narrativas, notei que os professores têm a consciência da necessidade de considerar os aspectos teóricos, práticos e as aprendizagens que se (re)fazem ao largo do tempo de atuação. Os excertos transcritos indicam parte das narrativas do grupo pesquisado, nas quais é depreensível uma prática pedagógica em desenvolvimento:

Com a teoria as coisas ficam meio distantes porque a gente ainda não está no universo, na dinâmica de sala de aula, mas quando a gente está dentro da sala de aula, parece que somente aquilo que a gente viu lá e materializar não dá conta, então a gente precisa de novo dessa busca e desse sentido agora do texto, dar sentido ao texto que a gente tinha visto e a gente dá sentido ao texto, a teoria, com a própria prática e dá sentido à prática com a própria teoria. [...] Esse mergulho na própria dinâmica da sala de aula para a gente redimensionar o fazer, para a gente repensar. E é o que havia dito: a gente pensa a prática a partir dela própria, mas também não é um movimento fechado, a gente pensa também a luz da teoria ou daquilo que a pesquisa diz sobre ela. (P1).

Nessa contextura, o que caracteriza esse professor é a reflexão sobre a sua ação. É também a ligação entre sua bagagem cultural e todos os seus saberes da docência, os quais, de maneira concreta, alimentam suas atividades em sala de aula, de maneira a se criar uma prática de

Pensar sempre “o fazer”, sobretudo isso: você está planejando sempre, está vendo em que medida aquele planejamento ele está ajustado, ele está se ajustando a aprendizagem e a aprendizagem está ali dando retorno disso ou não está dando retorno. É uma ação permanente de pensar, repensar, de ação, de reflexão o tempo todo. (P1).

Muito além dos objetivos científicos. É o que que eu posso perceber e problematizar na prática. Porque nós podemos ser inspiração pra nossos alunos, pra aqueles que não conseguem promover um certo aprendizado, para que possamos despertar consciência neles, formar cidadãos competentes, com bom potencial, de acordo com a realidade que eles vivem. (P5).

Essa prática que então se exprime como problematizadora da sala de aula, de entrelaçar saberes, despertar sentimentos, de pelear pela aprendizagem, é tecida nas falas dos professores. Contemporaneamente, essa discussão sobre a atitude de ser professor reflexivo, intelectual e pesquisador, debatida por vários investigadores, surge como elemento necessário à reflexão das práticas e, conseqüentemente, impele mudanças no processo educativo, dando ensejo a estas mesmas atitudes nos alunos. Desse modo, ser pesquisador é ter uma atitude de inquietação, de quebra de paradigmas e limitações. Em associação a esses aspectos, constitui-se um professor que faz da reflexão o principal recurso de sua docência. (FREIRE, 1996; SHON, 2000; NÓVOA, 2002; CONTRERAS, 2002; ALARCÃO, 2003).

Mencionar a reflexão da/na prática docente, assim, é cada vez mais frequente, todavia associar essa reflexão a criticidade é algo essencial para não limitar a rigorosidade que se precisa ter no processo pedagógico (FREIRE, 1996). Esse entendimento é pujante nas ideias de Alarcão (2003), quando esta argumenta ser fundamental um profissional que, além de refletir, sabe agir nas diversas situações que enfrenta, reforçando o argumento de que

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. (ALARCÃO, 2003, p.41).

Por esta via, portanto, o professor reflexivo é pesquisador, sugere mudanças, ao passo

que modifica suas ideias quando isso se faz necessário. Isso enseja uma tomada de consciência do professor que ultrapassa estruturas, caracterizando-se em um ato de ação-reflexão-ação. Reflexão, no viés da pesquisa e da criticidade, “[...] tem um propósito muito claro, ao definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm sua origem social e histórica”. (CONTRERAS, 2002, p.163).

Para reforçar esse aspecto, os professores participantes se reportam à importância da coletividade, de uma ação docente que se faz de trocas entre professores, alunos e comunidade escolar. Transpondo a condição de um pesquisador acadêmico, o professor é convidado a investigar a sua prática. A fala do Professor 01 isso evidencia.

E aí não falo no sentido de pesquisar restritamente acadêmico não, mas ele ter uma conduta ali investigativa do próprio fazer, isso é importante e no rol disso aí já é uma propositura e uma conjuntura: é a escola entender, porque ele sozinho ele pode ter poder, mas ele ali em si não é um agente somente de transformação é um agente de transformação de baixo alcance, mas quando a escola potencializa esse agente de transformação e torna a escola um *locus* de formação a partir da própria prática aí a gente já tem um alcance maior. (P1).

A prática docente perpassa a sala de aula. Ela desperta saberes, aprendizagens, mas também leva frutos sociais e históricos que se ampliam na coletividade, dentro da comunidade escolar. É uma ação política, crítica e insere num âmbito maior de profissionalização que não se encerra na ação isolada do professor.

O professor é esse ser pensante e permanente e que nessa relação vai também estabelecendo uma relação ali dentro do ambiente em que se torna uma escola também com essa mesma forma de pensar a própria formação. Então, a ação ela deve se dá individual e também coletiva e nesse sentido institucionalizada. Não pode ser o professor querer fazer porque ele acha bonita, porque acha importante, porque ele se convenceu teoricamente de que esse é o caminho. (P1).

Por este suposto, o professor é capaz de uma ação engajada, enquanto, também, percebe os estudantes como protagonistas nesta ação. Ao proceder a questionamentos, como - *Quais são os seus anseios? Quais são as suas dificuldades? Quais são os seus desejos?* (P3), as narrativas apontam que uma das características emersas do docente é a sensibilidade de perceber os estudantes, como estes aprendem, o que são capazes de aprender, elaborar e transformar.

Uma coisa assim principal é entender as diferenças, é entender a realidade de cada aluno, o trabalho coletivo também bastante significativo porque na troca a gente aprende, ensina e aprende que cada um tem seu saber, o seu modo de aprender, cada um tem as suas limitações. (P2).

Sempre eu começava as minhas aulas pontuando aquilo que eles queriam saber, aquilo que eles tinham para trazer significado para as aulas, pra daí em diante eu poder trazer de fato o conteúdo programado. (P3).

Porque eu falo com eles também que não faz sentido a gente tá estudando uma coisa e não ter um fundamento, não ter um porquê que a gente tá estudando aquilo. Então a gente deve estar sempre questionando: “Por que eu devo estudar esse conteúdo?”, “Isso vai me servir pra que?”, “Isso tem a ver com minha vivência? (P4).

É tocar... como eu falei, tocar neles na forma positiva, mostrar que eles são pessoas, que eles são capazes, que eles podem chegar lá; não ter que parar, “Ah, eu não sou capaz”, “Eu não posso”, “Eu não consigo”. E não, você conversando, ter calma, você tem que ter bastante calma com eles para mostrar outras possibilidades. (P5).

Os saberes experienciais que agregam a trajetória formativa de cada professor, citados nos excertos acima, chamam para o cenário educacional a consciência da diversidade humana, da importância das inter-relações, de uma prática engajada com as questões sociais, ao passo que sabe da importância da escola como meio de romper com paradigmas históricos de exclusão.

Esse “fazer e refazer” a prática transporta à identidade docente uma constante transformação. Isso não significa, necessariamente, que novos saberes se sobrepõem a outros, já adquiridos, mas que a visão sobre todo o contexto da escola é ressignificada de acordo com as exigências e especificidades. Assim, cria-se uma prática docente, a identidade docente caracterizada por novas aprendizagens, pelo ato da pesquisa e da problematização. É o que Paulo Freire exprime, ao relatar que “ensinar exige pesquisa”,

Enquanto ensino, continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (1996, p.32).

Esse ato da pesquisa aliada a uma sensibilidade de perceber-se e notar o outro dentro do processo pedagógico faz da trajetória docente uma permanente formação, sendo esta uma ação necessária para o exercício profissional. Essa ressignificação perene é, conseqüentemente, ampliada nos variegados ciclos da/na trajetória, entregando à práxis pedagógica novos saberes, especialmente o pensamento sobre o que ensinar e para quem ensinar (FREIRE, (1996). É um

ato de se metamorfosear, de aceitar novas compreensões. É perceber o ato educativo feito esfera pedagógica e política. É estabelecer uma relação dialógica e interativa, como destaca o professor P2:

Eu, há trinta anos, não tinha essa visão, eu achava que só era professor que ensinava, eu que trazia o conhecimento para o aluno e hoje não, hoje eu vou para a sala de aula mediar o conhecimento porque nosso aluno também já traz muita coisa, então eu respeito hoje e analiso e tento formalizar aquilo que ele já traz porque ele também tem uma rica experiência. (P2).

Nessa teia de contato, as relações afetivas se ampliam. Os saberes específicos, didáticos, metodológicos, experienciais, também, concedem espaço a uma prática afetiva, sensível. Não há um professor ditador, nem neutro ao contexto social, cultural e histórico. De modo contrário, formam-se trajetórias profissionais que evidenciam essa relação professor e estudante, engajada e dialogicamente.

Uma coisa que me toca muito é ver o nosso aluno confiar na gente. É o nosso aluno nos chamar no particular e passar para nós uma situação de vida dele: o porquê ele é assim, o porquê ele faltou aula, o porquê ele não teve um bom desempenho. [...] Porque o aluno ele é muito sensível, ele é muito carente e ele precisa encontrar alguém que ele confie e eu nessa parte tenho certeza que eu faço o melhor que eu posso fazer para ele se sentir confortável. Se não existir afetividade as vezes não existe aprendizado, porque o aluno talvez ele até consiga aprender, mas se ele confiar naquele professor, confiar na gente. (P2).

Esta ação afetiva, dentro de uma atitude que, constantemente, sabe refletir a prática com supedâneo na teoria, faz com que ensinar e aprender se plenifiquem de interatividade. Neste viés, a prática pedagógica é vivida no seu fazer diário, com apoio nas variadas mostras de afeto, motivação e relações dialéticas. Os discursos reproduzidos na sequência mostram acontecimentos que marcam a trajetória profissional de ser professor e que têm a afetividade como elemento importante para fazer/refletir a prática:

Uma coisa que me marcou muito foi um projeto que eu desenvolvi envolvendo todos os alunos naquele projeto. A partir de uma data de aniversário deles, e aí fui criando tabelas, criando gráficos, trabalhando com semestres, datas comemorativas, semestre, bimestre e o aluno se via ali daquele cartaz, o aluno se via em tudo que eu estava desenvolvendo. Tudo partia do nome e data do aniversário dele. (P2).

Então assim, o que de fato eu posso dizer que a minha prática docente tem como marca característica eu acho que é o ser paciente. Acho que a minha vida... ser paciente... de primeiramente você escutar, você poder ouvir o outro

de maneira carinhosa e poder ver os seus anseios, os seus desejos, dificuldades para daí você poder estar lidando com ele de maneira mais viável. (P3).

Na nossa prática, quando a gente vai saindo da teoria ali e vindo para a prática, a gente vê que eles interagem melhor quando você traz algo que tem a ver com a realidade deles e que a gente engaja aqueles assuntos a partir daquela realidade. (P4).

As narrativas tencionam que a tarefa do professor, dentre tantas atribuições, é provocar o aluno ao ato de aprender, de perceber-se parte do processo educativo e, nesse percurso, o ser professor e seus saberes constituídos de experiências pessoais, sociais e do fazer pedagógico é mobilizado cotidianamente. As narrativas que seguem apontam para essa evidência:

Porque quando a gente fala de ser professor, parece que nós somos já um corpo formado, completo, de tudo, e na verdade não; o professor, ele vai aprendendo no seu dia a dia, desafios que vão surgindo na sua prática. E eu pude perceber como isso era importante na minha relação profissional, mas também social, porque o social também me ajudou bastante a compreender como se dava e como lidar com a vida profissional. Então assim, eu tenho alunos, eu tenho professores, eu tenho pais, eu tenho mães, que, na sua vida, na sua condição, me ajudaram a compreender, e eu fui aprendendo também com eles no lidar, no falar. [...] Então pra mim isso tudo foi me educando, foi me ajudando a compreender que ser professor é lidar com o diferente, é você ouvir, é ser paciente, é escutar, é você deixar que o outro me fale, dando vez e voz. (P3).

Apesar da pouca valorização que eu acho que ainda existe, penso que é algo que faz diferença, entendeu? É um ser que brilha ali, que faz toda a diferença em uma sociedade e que mesmo que falem que não tem essa valorização de forma financeira, mas que é gratificante quando a gente vê lá os alunos... principalmente agora que a gente já tem aluno que tá sendo nosso colega. (P4).

É uma profissão de impacto, né? Nos possibilita ter certeza de que a gente pode mudar todos os dias, positivamente, a vida de alguém. Você, eu, professor, vamos fazer parte da história de um aluno. (P5).

O fazer docente se desdobra na vida do aluno. Os trechos supracitados situam a práxis docente como aquela que se constitui de saberes teóricos, práticos, experienciais. Alocam a identidade docente feita algo que se forma na complexidade da sala de aula, das peculiaridades dos alunos, de seus anseios e necessidades, sejam cognitivas, afetivas, culturais e sociais.

Não existe docência sem a interação professor/aluno e, nesse movimento, o professor ensina, aprende, problematiza, transforma e convida a transformar (FREIRE, 1996). É necessário não abrir mão de nada que compõe a sua trajetória profissional, seja de forma prática ou teórica. A ação pedagógica que sabe a relevância de cada elemento que a constitui não conserva a ingenuidade de sobrepor um conhecimento ao outro ou, então, abrir mão do que é historicamente instituído como conhecimento científico e social.

Historicamente, a profissão docente foi conduzida por ideais elitistas que objetivavam a preparação de homens e mulheres aptos para a atuação no mercado de trabalho de maneira apática, sem crítica ou engajamento nos fatos sociais. Gadotti (2003), todavia, relata que: “[...] hoje não tem mais sentido a existência de um profissional que se limite a reproduzir o conhecimento e a cultura que outros desenvolveram. O professor precisa ser um profissional capaz de criar conhecimento” (p.21).

Durante muito tempo em que a escola adotava um método de trabalho tradicional, o ensino ficou submetido a um autoritarismo em que o professor, sendo o centro do conhecimento, fazia do processo pedagógico um meio de adaptar os alunos a um modelo tecnicista que se resumia a formar alunos aptos ao trabalho, sem refletir sobre os conhecimentos científicos aprendidos durante o seu percurso escolar e sem condições de crítica sobre eles.

Nos dias atuais, com a tentativa de mudança desse tradicionalismo, professores e alunos devem trabalhar em conjunto, no contexto do qual os saberes são constituídos no decorrer da interação com o outro. Assim, a relação professor-aluno passa a ser um processo interativo, dinâmico e construtivo.

Os desdobramentos da prática pedagógica e a relevância do ser professor, assim, passam por um caminho de criticidade, de despertar em estudantes possibilidades de atuação e desenvolvimento. Perpassam um caminho de pesquisa, de olhar para a prática, para as dificuldades e potencialidades de cada aluno por meio de um contato afetuoso, de confiança, ao passo que demanda a ruptura de estruturas de exclusão e desigualdades. É nesse sentido que as narrativas aqui registradas trazem indícios da necessidade da ressignificação de saberes, da formação continuada que tem o processo pedagógico como dispositivo formativo e as inter-relações no campo educacional como próprias ao diálogo, à criticidade e à valorização pessoal.

6.1.3 Desafios contemporâneos: saberes necessários e emergentes na ação pedagógica

A atualidade exige que os professores estejam em constante renovação. Com mudanças rápidas e profundas influenciadas pelo avanço da globalização e, com ela, “[...] os problemas causados pelos modelos econômicos nos quais essa produção e distribuição está baseada” (SANTOMÉ, 1998, p.85), a escola não há que se fechar ao tradicionalismo vigente. Da mesma forma o professor não será aquele que meramente segue um currículo pronto, ao contrário, o ressignifica ao ponto de fazê-lo pensar na sociedade contemporânea. Como ensina Gadotti, “[...] aí a necessidade de se refletir hoje sobre o *novo papel* do professor, as *novas exigências* da profissão docente, principalmente da formação continuada do professor, da professora”. (2003,

p.22).

As narrativas do grupo de professores sobre os desafios contemporâneos foram marcadamente tecidas por estas novas exigências quanto à maneira de atuação e, como não seria diferente, a pandemia alargou ainda mais os desafios, enquanto mobilizou a aprendizagem de novos saberes.

O teor referente aos desafios contemporâneos e com eles a necessidade de novos saberes evidenciou que não é possível uma ação docente neutra das situações que emergem cotidianamente e, em especial, o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC's) como ferramenta de ensino e aprendizagem. Os excertos a seguir contam um pouco sobre os desafios contemporâneos, principalmente em tempos de pandemia, causada pelo covid-19:

Esse momento pra mim foi um dos piores momentos que eu já passei, porque eu tive que dar conta de algo que eu não tinha prática, que eu não dominava até o momento: a tecnologia. (P2).

Hoje, a pandemia, o novo modo de trabalhar, o mundo contemporâneo exige, mais do que nunca, de que tanto professor, o aluno e a escola, eles sejam inseridos nesse meio, de poder acompanhar de forma tão gradual o que o mundo impõe atualmente. (P3).

A gente achava que sabia também e quando chega a pandemia, parece que não sabe mais nada, porque é tudo novo, é uma nova aprendizagem, é uma nova formação que você tem que ter, principalmente pra trabalhar com tecnologia. (P4).

O saber tecnológico foi um dos essenciais. Mexer com esses aparelhos, com essas internets... (P5).

O imediatismo do uso das tecnologias trouxe desafios ao cenário educacional durante a pandemia do novo coronavírus. O aparelho celular, o computador, a internet, as diversas redes sociais não são coisas novas, mas o uso dessas ferramentas na sala de aula ainda está sendo discutido. Há quem perceba vantagens para a interação e para o processo de ensino e aprendizagem. Há quem argumente que estas ferramentas descaracterizam a ação docente e seu processo interativo.

Além das opiniões, ficou marcadamente percebido que a formação docente precisa ser pensada também e de maneira qualificada para as novas tecnologias, ao passo que as políticas públicas educacionais necessitam assegurar acesso, formação e instrumentalização, para que os professores usem esses meios dentro da sua prática docente. As falas representadas evidenciam a falta de investimento público, que repercute numa fragilizada formação para as TICs e na

deficiente instrumentalização das escolas, dos professores e dos alunos:

Nessa pandemia a mediação do ensino muitas vezes se deu por conta dela, então, um dos grandes desafios era esse, era fazer com que de fato o estado cumprisse o papel de ensino e mais ainda de que esse ensino fosse de fato a face da aprendizagem porque às vezes ficou somente na face do ensino. Enfim, as coisas foram sendo aprendidas assim numa velocidade em que a gente não esperava e que muitas vezes não deu conta. (P1).

Só que desafios, às vezes, eles fazem parte de um sistema que não oferece, talvez, ao corpo docente uma condição para você estar enfrentando. Porque desafios fazem parte do processo, agora assim, como vencer desafios? Então assim, existe todo um sistema que tem que estar dando esse suporte, tem que estar também atento a qualificar o profissional pra ele poder estar acompanhando os desafios. (P3).

Aliadas a falta de formação para as TICs e ao pouco investimento no campo das tecnologias educacionais, as narrativas apontaram outro desafio, que foi a falta da interação inerentemente humana marcante nas relações escolares. Estar em contato, seja pelo *Whatsapp*, pelas vídeoaulas, entrega de blocos de atividades, dentre outras formas, não deixou que professores e alunos mantivessem um contato significativo e afetivo, fragilizando, assim, o processo educacional durante este tempo, como assinalam os professores participantes:

Pensando o ensino pelo viés da interação, enfim, ali da mediação que o professor faz, a gente já tem um prejuízo enorme porque a gente já não teve esse aparato tecnológico que estreitasse a relação e desse essa possibilidade. (P1).

Além de que essa presença humana, o calor humano também, que faz muita falta, viu?, nessa questão da aprendizagem. (P4).

Para adulto, até que acho que dá pra ir, mas e diretamente trabalhar com criança, como é que a gente vai dar aula a essa criança, eu de um lado e ela do outro. (P5).

Faltaram o contado, o diálogo e as intervenções ante as diversidades. O desafio de ensinar na contemporaneidade entrega ao professor exigências diárias de inovação. Como ser professor numa sala de aula lotada ou como ser professor considerando a distância advinda de uma pandemia? As narrativas apontam que, ao professor, são exigidos desafios, mas para estes afloram outras aprendizagens, saberes e habilidades que ampliam a profissionalidade. Notemos esse aspecto em alguns relatos:

E aí eu precisava de ir em busca de pesquisa para dar um novo olhar a minhas aulas. (P2).

Que os desafios existem e são bons, porque pelo desafio é que você vai conseguir ver onde é que você não está acertando, onde é que você não está conseguindo ter uma boa prática e buscar condições melhores. (P3).

Olha, teve que aprender a usar o aparelho eletrônico, né? Que até então eu não usava assim... fazer vídeoaula também, que não fazia... ir lá pesquisar na internet para botar as aulas já prontas também para os alunos, para poder facilitar o entendimento deles... (P4).

Os depoimentos mostram claramente que, mesmo faltando formação, a pesquisa apoiou-os para que a educação não estagnasse, pois necessário é ter a destreza de não sucumbir aos fatos, mesmo na ausência de formação e de instrumentalização, fazer a educação cumprir seu papel de ensinar, mobilizar e transgredir ante as diferenças que estão ainda a se alargar na sociedade digital e contemporânea. Mesmo, porém, com a procura, por parte de muitos professores, da valorização da profissão docente, isto foi questionado haja vista o momento pandêmico. E os professores, estão trabalhando? A fala seguinte retrata uma narrativa sobre tal situação:

Aí a gente lida com pessoas que estão do lado de fora que dizem que a gente está sem fazer nada. A gente tem que escutar isso e engolir, porque não vê que isso é o trabalho. (P2).

Além de lutar pelo reconhecimento e pela valorização do seu ofício, os professores lidam com os desafios da profissão docente, que se alargaram durante essa pandemia. Haja vista o ensino remoto, remansou claro o fato de que a carga horária docente se ampliou, com reuniões *online*, *lives*, vídeoaulas, trabalho doméstico. O professor 2 argumenta:

O horário é o mesmo, mas parece que esticou, o dia não é mais 24 horas, parece que são 48 e todo mundo quer um pouquinho: uma reunião assim, outra assim e não respeita que nós temos outros afazeres. Qualquer hora você tem que estar disponível, que é rápido e o tempo passa e a gente acaba não deixando tempo para nós enquanto pessoa, está tudo ocupado sempre para os afazeres. (P2).

O problema da carga horária excessiva já foi sugerido nas narrativas dos professores, mesmo antes da pandemia, sendo este um dos dilemas que surgiram nas suas falas:

Uma diferença qualitativa do trabalho quando eu tinha 20 horas eu conseguia me debruçar mais sobre essas questões para ir lapidando mais. Na medida que você tem 40 horas, que você tem 60 horas, que você tem 80 horas você não consegue, vai tudo meio que no automático e você não tem tempo para preparar uma aula direito, você não tem tempo para digerir o próprio espaço

lá da sala de aula, para pensar a estratégia, para pensar em didática, para pensar no modo como chegar, em aulas mais criativas, enfim, tudo isso vai sendo um prejuízo construído e institucionalizado, porque com 20 horas ninguém sobrevive. (P1).

Associadas a uma carga horária excessiva, as narrativas ainda apontam para um “transbordamento” da educação (NÓVOA, 2007). A escola está a se tornar em um espaço no qual situações diversas estão concorrendo o tempo todo com a responsabilidade de mediação do saber científico. A transcrição a seguir aponta para as responsabilidades que se se misturam às funções docente:

Quando a gente está em sala de aula, a gente é revestido de diversas competências e diversas profissões. Eu já me vi na condição de ser polícia, condição de ser médico, condição de ser psicólogo, condição de ser diversas atividades profissionais, porque cada momento te impõe uma certa exigência, sendo que isso também é o que o mundo lá fora vê a escola, vê a gente como professor. (P3).

É notório que a fala aponta para uma ação docente cada vez mais complexa e a função do professor transborda em sua responsabilidade. Isso incute uma reflexão quanto à importância de um professor pesquisador, atento às diversidades dos educandos e da sociedade, no entanto, amplia as discussões da necessidade de políticas públicas cada vez mais vigentes, ao passo que a escola e também a sociedade e todas as esferas políticas e administrativas se responsabilizem, progressivamente, por ações que auxiliem numa sociedade mais justa, humanitária, compromissada com as mudanças e com a qualidade da educação.

Em decorrência de tantos avanços tecnológicos, como pensar um professor que não esteja preparado para atuar nesta senda educacional? Corroborando a fala de Gracindo (1999), percebo é que ensinar qualquer conteúdo que se enquadre no currículo deve ir além da reprodução, pois

As possibilidades e os problemas anunciados pelas novas tecnologias em geral, e as redes em particular, demandam um tipo específico de ação sobre a realidade, que tem como objetivo a sua transformação: a ação política. E, nesse caso, são as políticas de educação que viabilizam essa postura democrática da/na educação. (P.24).

O atual papel do professor transita pelo desafio da constante pesquisa e da atuação a arimada na reflexão. Consoante a ideia de Brandão (1995), é indispensável perceber a ação humana de educar como algo que vai além da escola no ato pedagógico, mas, também, está na

ação política que luta por um modelo de escola que, conseqüentemente, visa a um novo modelo de mundo. Percebe-se, então, que a prática pedagógica passa por emergências de inovação. Impende é que a escola se torne um lugar de valorização e protagonismo humano, e que o professor seja consciente de que ensinar e aprender vão além da sala de aula e de modelos excludentes e ultrapassados.

Compreendendo o contexto histórico em que está acontecendo a educação e sua imersão em meio aos fatores políticos, sociais e históricos, as narrativas apontam que os desafios e as perspectivas de novas aprendizagens estão repletos de autoformação e demanda pelo novo. É preciso, todavia, que todas as esferas sociais se responsabilizem em fazer a educação no seu sentido maior de humanidade.

Os desafios, os saberes mobilizados, as conquistas e experiências que alcançam êxito são elementos que mobilizam na consolidação da profissionalidade - formar-se para formar pessoas, transformar realidades e criar possibilidade de atuação. As narrativas aqui analisadas representam um grupo de professores que trazem compromisso social e que constituem suas identidades docentes pelo viés da diversidade, da sensibilidade afetiva, sem deixar de prezar pela indispensável bagagem cultural e científica que também constitui a profissão docente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE A DESCIDA DE FONTES E DE FLORES

*Fonte, fonte, (não) me leves,
(Não) me leves para o mar!” (Grifei)
(VICENTE DE CARVALHO, 1902)*

A poesia e o encantamento do texto de Vicente de Carvalho (1902) fizeram-me superar o que está aparentemente dito nos seus versos para empreender novas leituras e perspectivas; e aqui, metaforicamente, comparar esta descida de flores e de fontes para mares que trazem histórias, lamentos e encantamentos com a trajetória da profissionalidade docente, passível de ser de mera subordinação, mas, sobretudo, que encerra possibilidades de ser e atuar no percurso desta profissão.

Esta ida anuncia desafios, enquanto enseja que, além do “terror do desconhecido caminho”, histórias sejam tecidas e entrelaçadas pela diversidade de novos saberes, pela aprendizagem que vem da coragem de atuar, pela persistência de dizer: eu também sou sujeito dentro deste “percurso zombador”.

O que caracteriza o professor que adentra a pesquisa, que tem uma posição crítica sobre sua prática e a respeito do contexto que faz parte para transgredir e acatar transformações? Fazer e refazer este trabalho dissertativo deu-me a ensancha de desvelar que a profissionalidade docente não se resume a algo dado, predeterminado e imutável, mas o desejo aguerrido de ser mais do que objeto: ser protagonista de sua identidade pessoal e profissional.

Registro, mais uma vez, que, para compreender como se constitui a trajetória de profissionalidade de professores do Município de Ouriçangas- Bahia, não fui munida de conceitos prontos e acabados, mas da clareza que as aprendizagens, as experiências contadas e, certamente, vividas permitiram vislumbrar importantes aspectos que constituem a ‘saída do monte até o mar da docência’.

Neste percurso de investigação, foi-me concedida a oportunidade de arriscar, de comparar, refletir e refutar o que constitui a profissionalidade docente. O próprio momento pandêmico, que foi o principal palco para realização desta pesquisa, me desafiou e deu possibilidades para realizar o experimento. Ser mestranda neste período significou medos, superações e descobertas. A ausência física do espaço universitário, das entrevistas com os professores protagonistas e da troca entre o meu orientador e todas as minhas colegas mestrandas, inicialmente, fez a correnteza da fonte ser fria, zombadora; mas foi preciso superar!

Chegar a este momento conclusivo da pesquisa em que preciso olhar para os meus

objetivos e fazer considerações sobre todo o processo investigativo mobiliza sentimentos de tarefa cumprida, aprendizagens compartilhadas e, expressivamente, que necessito continuar ressignificando o mar da profissionalidade docente, contribuindo tanto para a constituição da identidade profissional quanto para a produção científica, a qual situa e problematiza esta profissão tão complexa e, também, relevante para o desenvolvimento social, cultural e histórico.

Com efeito, descrever o que os dados apontaram, tanto de maneira explícita quanto implícita, muito mais do que compor uma pesquisa, me possibilitou uma vista d'olhos sobre a trajetória da minha formação docente, da elaboração de saberes, da concretização de experiências que deram azo à minha identidade, pensando sobre o que está a me constituir, questionar, emergir das práticas, e como isso tudo tece a seara profissional de educação.

O caminho investigativo efetivado e com base em sua análise apontou várias pistas sobre como se constitui a profissionalidade docente, seja desse grupo em particular, mas também que caracterizar muitos professores, parte essencial das escolas públicas de nosso País. Ao manter contato com o conhecimento da formação vivida pelos professores nos distintos ciclos de sua vida profissional, notei que as experiências, tanto as mais anteriores quanto as vividas durante todo o caminho da docência, estão plenas das influências para a elaboração da identidade docente. Sobre a formação institucionalizada, porém, as que têm maior relevância para este percurso são as que consideram o professor e seu *locus* educacional como ponto relevante nesta formação (RAMOS, 2018; CANDAU, 1997; NÓVOA, 2002). Nessa perspectiva, a profissionalidade é definida como uma elaboração individual e coletiva, entrelaçada por saberes, valores, atitudes e práticas que acontecem no cotidiano e que são refletidas, constantemente, pelo viés da reflexão sobre a ação e na ação (FREIRE, 1996).

As narrativas reforçam, claramente, o fato de que situações e experiências vivenciadas na trajetória profissional dos professores constituíram/constituem seus saberes e identidades, como apontam os estudos de Tardif (2002). A profissionalidade dos docentes protagonistas da pesquisa é marcada pela convivência familiar e social, pela memória do tempo de estudante, desde o magistério até a formação inicial em Pedagogia, e na segunda licenciatura, estendendo-se nos cursos de aperfeiçoamento e qualificação. A práxis pedagógica se compõe de histórias de vida, de formação, de atuação em grupos sociais, do fazer diário que dá a oportunidade de desenvolver saberes e conhecer o outro com seus limites e capacidades de atuar, de modo a “torna-se” um profissional com capacidade de, também, mobilizar saberes e refletir sobre sua prática, corroborando o que aponta Freire (1996).

A contribuição de processos de formação que valorizem a individualidade e a práxis docentes no fortalecimento da profissionalidade dos professores, de acordo a análise feita,

também reforçam a noção de que a concretização do fazer docente se veste de um conjunto constituído por teoria e prática. O estudo e a pesquisa são essenciais para o profissional docente. Negar os conhecimentos científicos e históricos não é salutar para o fortalecimento de uma práxis pedagógica, pois, ao contrário, contrapor/problematizar estas duas vertentes é fundamental nessa constituição.

Na diversidade que compõe a profissionalidade dos professores, estar inserido em um espaço formativo que preza pelo desenvolvimento intelectual, pela aprendizagem de saberes atitudinais, críticos, reflexivos, específicos, pedagógicos, didáticos e curriculares, dá ensejo à constituição de uma identidade docente assente no ensino-aprendizagem crítico, comprometido com o social, e que tem como pressupostos a equidade, a dialogicidade e a emancipação de seus sujeitos, fator fundante nessa trajetória de profissionalidade.

Estas constatações, tanto encontradas no levantamento dos dados dos últimos seis anos, refletidas mediante o referencial teórico e a floradas nas narrativas dos professores participantes, remetem-me a uma visão a respeito da importância da ação/reflexão/ação que deve acontecer na prática cotidiana da docência. A educação contemporânea exige uma escola que é real e humana; nada de um currículo inerte e homogêneo que contribui para a perpetuação de uma cultura dominadora.

É nesse sentido que as falas dos professores evidenciam para um ato de protagonismo e de transgressão que lhes permitem a tessitura de uma profissionalidade autônoma e autêntica, pois, apesar de eles atuarem em espaços ainda tradicionais e limitados, estão à cata de motivações para ressignificar o seu percurso. Um bom exemplo é o reconhecimento da necessidade da pesquisa, da reflexão sobre a prática, o que está expresso nas narrativas desses professores. Aditada a esse aspecto, a ação de tais profissionais se mostra alinhada de uma afetividade emissora de uma atuação sensível, repleta de criticidade na relação professor/aluno e que faz a prática educativa transpassar as paredes da sala de aula, numa atitude metódica, sensível, crítica e transformadora, como defende Freire (1996).

O início da profissão ainda no magistério, e tendo o incentivo econômico e familiar como principal balizador, foi o começo de uma formulação identitária que, primeiramente, exibiu medos, tensões e resistências, mas, com o fazer cotidiano e, em especial, com o contato com os estudantes, efetivaram-se aprendizagens e o desejo de continuar no ofício.

A formação inicial em Pedagogia foi citada como um “despertar” para a reflexão, para a importância de perceber a prática e de usar a teoria como alimento para ela. Os cursos de aperfeiçoamento, a pós-graduação, a segunda licenciatura como exigência formativa que surgiu pelo caminho foram narrados, não apenas, como cobranças, mas também feitos espaços que

permitiram diálogo, interação, troca de práticas exitosas e, especialmente, como momentos de olhar para o próprio percurso, pensando em erros, acertos, desafios e possibilidades para uma significativa atuação.

Apesar de se perceber nas narrativas a necessidade da valorização docente, da sua ação ser legítima por uma coletividade, tanto entre os pares quanto no contexto maior que legitima a escola, dos desafios contemporâneos que ainda estão negligenciados nas formações institucionalizadas, em especial no que diz respeito às novas tecnologias da informação e da comunicação, notei um envolvimento comprometido e cuidadoso com o exercício da profissão. Reforço a noção de que a formação inicial não é suficiente para a constituição da profissionalidade, tampouco os conceitos educacionais contemporâneos dão conta da sua amplitude. Essa constituição é contínua, permanente e iminentemente de ressignificação.

Os desafios postos e claramente alargados com a pandemia da covid-19 são antigos e se constituem como novas barreiras a serem superadas pela profissão docente. O que se requer é um fazer consciente e também uma garantia desse direito de forma digna para professores, alunos e comunidade escolar. Urge por uma educação que saia da inércia das escritas legislativas para colaborar com professores que se vestem de coragem para dizer: “sou professor que entende a responsabilidade social”, superando o que é meramente burocratizado e institucionalizado.

A análise do contexto da educação na contemporaneidade e do que está a influenciar a formação docente e, conseqüentemente, sua profissionalização e profissionalidade, convida a uma ação crítica, perspicaz. Por meio de um apanhado investigativo, tive a oportunidade de vislumbrar práticas docentes ativas, políticas, engajadas e transformadoras de realidades, que só são possíveis pela via de uma formação docente que anula paradigmas clássicos para usar práticas cotidianas como fundamento de formação. É preciso proporcionar uma formação reflexiva que tenha o objetivo de perceber a realidade escolar como dispositivo formativo e a pesquisa como possibilidade de inovação.

Portanto, os resultados aqui expressos retratam que a profissionalidade docente se constitui de um conjunto de elementos que fazem a práxis docente, sejam estes os exemplos e incentivos familiares e de escola, os momentos formativos, as experiências e vivências das atividades diárias, dentre tantos outros elementos. Isso, ao passo que se mobilizam saberes, rompem-se tradicionalismos e também idealismos ultrapassados que pensam a profissão docente como meio de adaptação à sociedade capitalista.

Após essa verificação, sugiro que um caminho possível para a profissionalidade docente é a qualificação dos espaços formativos, dos momentos de planejamento pedagógico, de lutas

por direitos, entre outros. Serão espaços que permitam o diálogo e o uso da memória como meio de constituir a identidade profissional docente.

A docência é um caminho no qual se encontram inquietações, prazeres, responsabilidades, dificuldades, tensões e também realizações. A correnteza da fonte, como diz o poeta Vicente de Carvalho, conduz ao que é inevitável: sair do que é posto para encontrar novas e conscientes formas de atuação. Aceitar essa ruptura permite construções; simplesmente ser levado não contribui para modificar estruturas e alcançar equidade. É parte inerente da docência ser mais do que espectador, ao contrário, ser aquele que ao se constituir profissional, edifica, paralelamente, possibilidades de uma sociedade mais justa e humanitária.

Tenciono, com efeito, que a leitura e decodificação deste escrito dissertativo desperte interesse em novas investigações sobre a profissão docente e seu processo formativo. Relembro: o que aqui discuto é apenas uma gota do mar da docência: ainda são muitas as flores que precisam ser ouvidas em suas histórias e memórias de profissionalidade...!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **“O que é o Contemporâneo?”** In: **O que é o Contemporâneo? e outros ensaios**. [Tradutor Vinícius NicastroHonesko]. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada**: posição da Anped sobre o “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”. 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-daanped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas. Dossiê: Formação docente e prática pedagógica - tempos, tensões e invenções. **Educ. rev.** 37.2021.<https://doi.org/10.1590/0102-469832746>

BRAGANCA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. **Educ. Real. [online]**. 2016, vol.41, n.4, pp.1161-1182. ISSN 2175-6236. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660612>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33 ed. – São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015^a.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 28, p. 115-119, 10 de fev. de 2020.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO** (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. ° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 010172**, de 09 de Janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso dia 09 de out. 2016.

BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: **Lei nº 13.005/2014**. Brasília, DF. 2014.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 p. 51-68.

CARDIERI, Elisabete. O diálogo nas relações escolares e na atuação docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa? *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 37, 2015. Florianópolis – SC. **Anais...** Florianópolis – SC: ANPEd, 2015.

CARVALHO, Vicente de. **Poemas e canções**. 17.ed. São Paulo: Saraiva, 1902. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/vicente-de-carvalho/textos-escolhidos>.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?. **Educ. Real**. [online]. 2020, vol.45, n.1, e91731. Epub Feb 17, 2020. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623691731>.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa. *In* _____. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.125-237

CURSOS DE LICENCIATURA: **entre a tradição 3+1 e as demandas apontadas pela BNCC**. [S. l.: s. n.]. Youtube, 30 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RNOFEcAKjK4>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

DA SILVA SOUSA, M. G.; DE OLIVEIRA CABRAL, C. L. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 20 dez. 2015.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DERISSO, Maria Cecília Cerminaro; LIMA, Emília Freitas de. Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 40, 2021. Belém- PA. **Anais...** Pará - PA: ANPEd, 2021.

FERNANDES, Anael. Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. 2019, vol.100, n.254, pp.82-95. Epub May 16, 2019. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3836>.

FERNANDES, Filipe Santos. Biografia do Orvalho: considerações sobre narrativa, vida e pesquisa em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 896-909, ago. 2014.

FERRAROTTI, Franco. **Histoire et Histoires de Vie**: La méthode biographique dans les sciences sociales. 2. tirage. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.

FERREIRA, Tássia Fernandes. **Narrativas docentes na escola básica atual**: caminhos e contradições da prática em sala de aula. 2017.134f. – Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. . Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, p. 111-131, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação Sísifo**, [S.l.], n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. [S.l: s.n.], 2019.

GONÇALVES, Simone Henriques Lima; MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. Trajetórias profissionais docentes e a busca por marcos provocadores de mudanças. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40, 2021. Belém- PA. **Anais...** Pará - PA: ANPED, 2021.

GORZONI, Sílvia De Paula and DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cad. Pesqui.** [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1396-1413. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144311>.

GORZONI, Sílvia de Paula. **A profissionalidade docente**: um estudo de revisão integrativa. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Educação para o ano 2000**: dilemas e perspectivas. In: SILVA, Rinalva Cassiano (Org.). Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

HOBOLD, Márcia S., FARIAS, Isabel M. S. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**, Edição Especial N.8. (p.102-125), 2020.

IZA, Dijnani Fernanda Vedovatto ; CYRINO, M. ; BENITES, L. C. ; SANCHES NETO, Luiz ; ARNOSTI, Rebeca Possobom ; ANANIAS, E. V. ; SOUZA NETO, S. . Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 8, p. 273-292, 2014.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, 30(3), 2007. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>

JOSSO, Marie- Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. Trad. Eric Maheu e Revisão da tradução: Suely de Souza Silva. **Revista da FAEDEB** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun., 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In*: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF>.

LIBANELO, J.C. OLIVEIRA, J.F. TOSCHI, M.S. A educação escolar pública e democrática no contexto atual: um desafio fundamental. *In*: _____. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNELO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNELO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LOSS, Adriana Salete. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015. Florianópolis – SC. **Anais...** Florianópolis – SC: ANPED, 2015.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. Formação contínua de professores: reflexões a partir de cartas pedagógicas em um ateliê autobiográfico. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40, 2021. Belém- PA. **Anais...** Pará - PA: ANPED, 2021.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira e FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenología como alternativa metodológica para pesquisa algumas considerações. **Rev. esc. enferm. USP** [online]. 1990, vol.24, n.1, pp.139-147. ISSN 1980-220X. <https://doi.org/10.1590/0080-6234199002400100139>.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In:.* (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORAES, Roque and GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciênc. educ. (Bauru)** [online]. 2006, vol.12, n.1, pp.117-128. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NASCIMENTO M. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *In:* CANDAU, V.M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 69- 90.

NÓVOA, A. (Coord.). Concepções e práticas da formação contínua dos professores; *In:* NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro. 1991.

NÓVOA, A. **Escola nova**. A revista do Professor. São Paulo: Ed. Abril. Ano. 2002, p.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos Professores de São Paulo. São Paulo, SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf> Acesso em: 01 de abr. de 2017.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. *In:* NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições** [online]. 2019, vol.30, e20170086. Epub Apr 18, 2019. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>.

OURIÇANGAS. **Lei Municipal Nº 09/2005, de 13 de março de 2005**. Dispõe sobre a alteração do Sistema Municipal de Ensino e da outras providências. Ouriçangas, 2005.

OURIÇANGAS. **Lei nº 05/2001, de 20 de abril de 2001**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Ouriçangas, 2001.

OURIÇANGAS. **Plano Municipal de 2015-2025: Lei nº 038/2015**. Ouriçangas, BA. 2015. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/>.

OURIÇANGAS. **Projeto de Lei N° 03/1986, de 20 de agosto de 1986**. Dispõe sobre a estruturação do Magistério e sobre o Plano de Classificação de cargos e dá outras providências. Ouriçangas, 1986.

PEDROSO, Margareth. **Percursos formativos, corpo e processos de criação na formação de um profissional docente**. 2018. (158 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331534>>. Acesso em: 3 set. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In.: Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. **Formação pedagógica de professores de uma universidade pública baiana: teares, linhas e tessituras**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/8>. Acesso em: Março de 2021.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. **Professores bacharéis, da saúde: trajetórias de profissionalidades docentes**. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86503>> Acesso em: 6 de junho de 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. A Noção de Competência como Ordenadora das Relações Educativas. *In: A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educ. Pesqui.** [online]. 2018, vol.44, e180983. Epub 27-Ago-2018. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844180983>.

REIS, Pedro da Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, ano.14, v.15, n.16, p.17-34, jan./dez. 2008.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; MORAES, Rita de Cássia A.F.; MARTINS, Édiva. Ser professor é ?Se virar nos trinta?: Representações de estudantes sobre a profissionalização docente. **Plures. Humanidades** (Ribeirão preto), v. 12, p. 236-256, 2011.

RODRIGUES, Marcelle Pereira; BAPTISTA, Alessandra Ribeiro; SILVA, Cristiane Domingues da. Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37, 2015. Florianópolis – SC. **Anais...** Florianópolis – SC: ANPED, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cad. Pesqui.** [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1134-1149. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144367>.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: Estudos sobre educação. Ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005, p. 105-126.

SACRISTÁN GIMENO, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1995. p. 63-92.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: O currículo integrado. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOS, Andreia Mendes dos; SILVA, Renata Santos da. **O processo de construção da identidade docente no Brasil**. Simpósio Internacional de Educação. Disponível em: www.feevale.br/seminárioeducação

SANTOS, S. M. M. Mudanças na prática docente numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional. **Olhar de Professor**, v. 8, n. 2, 10 fev. 2009.

SANTOS, O.M. **A luta desarmada dos subalternos** [online]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, 185 p. ISBN 978-85-423-0290-5. Available from: doi: 10.7476/9788542302905. Also available in epub from: <http://books.scielo.org/id/dty2b/epub/santos-9788542302905.epub>.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educ. rev.** [online]. 2016, n.61, pp.19-36. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**, 32 ed. Campinas, SP, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (orgs.). **Formação do Educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP – SP, 1996.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SILVA, Juliana Vieira da. **Narrativas do cotidiano (per)formativo**: a escrita de cartas como modo de dizer-ser. 2020. (156 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SILVA, Renata Santos da. **Um caminho para a identidade docente**: do mal-estar à autonomia. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2017.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, [S.l.], v. 33, n. 2, dez. 2015. ISSN 2317-109X.

STREET, V. Brian. Letramento, política e mudança social. *In*: **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014, p. 27 a 61.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UARESMA, Valdete Boni e Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

VEIGA, Ilma Passos A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? *In.*: VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2010. Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

VIEIRA, J. J., RAMALHO, C. C., & VIEIRA, A. L. da C. (2017). A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista *on line* de Política e Gestão Educacional**, 64–80. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Trajetória de Profissionalidade Docente via formulário eletrônico

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado/a Professor/a,

O presente questionário está vinculado à pesquisa intitulada Trajetória de profissionalidade docente: narrativas de professores da rede pública do município de Ouriçangas – Bahia. As informações produzidas irão integrar o trabalho de dissertação realizado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana, sob a orientação do Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos. O objetivo da pesquisa é compreender como se constitui a trajetória da profissionalidade docente de professores e professoras do município de Ouriçangas – Bahia, realizada pela mestrandia Maria Aline Borges Dantas Cerqueira.

(No final, caso você deseje fazer parte da pesquisa para a produção dos dados, deixe sua identificação nominal).

I. INFORMAÇÕES PESSOAIS

Cidade que reside:

Endereço:

Estado:

Naturalidade:

Sexo:

Idade:

Autodeclara-se de cor: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

II. CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS

Formação Acadêmica:

Licenciatura 1:

Instituição Formadora:

Licenciatura 2:

Instituição Formadora:

Pós-graduação () Sim () não () incompleta

Em quê área?

III. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL:

Escola em que atua na Rede Municipal de Ensino de Ouriçangas atualmente?

Está localizada na zona rural ou urbana?

Qual o nível de ensino?

Seu contrato é efetivo ou temporário?

Atua em outra rede de ensino? () Sim Não ()

Se Sim, pública ou particular? Ou nas duas?

Quanto tempo atua no magistério?

() 01 a 05 anos

() 06 a 10 anos

() 11 a 15 anos

() Mais de quinze anos

Iniciou a docência ainda com o curso de magistério? () Sim () Não

Caso deseje continuar fazendo parte da produção de dados sobre a trajetória de profissões de professores do Município de Ouriçangas, Bahia, escreva seu nome no espaço abaixo. Não esqueça que o anonimato e as informações prestadas são critérios primordiais quanto as questões éticas para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Obrigada!

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TÍTULO: TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE: NARRATIVAS DE
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE OURIÇANGAS - BAHIA**

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa na área de trajetória de profissionalidade docente, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Aline Borges Dantas Cerqueira e colaboração do pesquisador Evódio Maurício Oliveira Ramos, com os quais poderá manter contato através do endereço e telefones listados ao final deste termo. Essa pesquisa tem como objetivo compreender como se constitui a trajetória de profissionalidade docente no município de Ouriçangas – Ba. Os resultados dessa pesquisa oportunizarão reflexões sobre as políticas de formação da rede municipal de ensino e das práticas docentes. Para atingir o objetivo proposto, esta pesquisa necessita de sua colaboração e disponibilidade em participar de uma entrevista, a ser realizada através de meios digitais (*Google Meet*), em data e horário de sua disponibilidade. Ressaltamos que esta participação pode provocar evocação de memórias e reflexões sobre a sua prática docente, acarretando desconforto, exposição, constrangimento, alterações do comportamento e diminuição de sua autoestima. Poderá ocorrer também cansaço ou aborrecimento em virtude dessa participação. Nesse sentido, a aplicação desse instrumento de coleta só será realizada após a sua anuência e assinatura em duas vias deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Uma cópia deste TCLE será fornecida a você e a outra ficará em posse do pesquisador responsável por um tempo de 05 anos, junto com as transcrições das entrevistas produzidas nesta pesquisa, sendo destruídos após esse período. Caso venha a se sentir eventualmente incomodado(a), o(a) Sr.(a) pode, imediatamente, desistir de participar, sem qualquer prejuízo, como também pode denunciar qualquer ação que contrarie as normas éticas que envolve a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS, localizado na Av. Transnordestina, s/n – Novo Horizonte, UEFS – módulo I, MA 17, Feira de Santana, telefone (75) 3161-8067 e e-mail cep@uefs.br. Ao participar desta pesquisa o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo ou despesa, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar em qualquer tempo. Ao final, terá acesso aos resultados através do recebimento do texto final da dissertação, a qual também será depositada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. O (a) Sr.(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem penalidade ou prejuízo. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo com garantia de confidencialidade, de privacidade e de anonimato. Os resultados da pesquisa serão divulgados para a comunidade acadêmica e científica, mas você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Caso sintasse esclarecido e concorde em participar desta pesquisa, assine este documento em duas vias.

Ouriçangas, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Dados do pesquisador responsável: **Maria Aline Borges Dantas Cerqueira**

Endereço profissional: Escola Municipal Jairo Azi, Rua Idelfonso Martins Ouriçangas- Bahia, em horário comercial ou através do telefone (75) 8116-4781.

Dados do pesquisador responsável: **Evódio Maurício Oliveira Ramos**

Endereço profissional: Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo VI, Departamento de Saúde (Colegiado do Curso de Educação Física). Avenida Transnordestina, S/N, bairro Novo Horizonte, Feira de Santana-Ba, em horário comercial ou através do telefone (75) 3161-8234.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de orientação para a entrevista semiestruturada com professores da rede municipal de ensino de Ouriçangas-Bahia, com o objetivo de compreender como se constitui a trajetória de profissionalidade desses profissionais.

1. Fale/Comente/Descreva como se deu sua formação docente, mais especificamente quais as contribuições do curso em Pedagogia para sua formação profissional.
2. Quais os saberes/valores/atitudes que você construiu/constituiu ao longo de sua trajetória para o exercer a profissão docente?
3. Como as experiências vivenciadas auxiliaram na construção de seus saberes enquanto docente?
4. Quais as contribuições na sua trajetória docente dos cursos de aperfeiçoamento e de qualificação que participou? Atenderam suas necessidades formativas?
5. Essas experiências formativas possibilitaram a reflexão de sua prática docente?
6. A partir das suas vivências e experiências, relate um acontecimento que marcou sua trajetória profissional e o ser professor?
7. Quais os desafios de ser professor e de apropriar-se de novos saberes?
8. Relate situações vividas em sala de aula que caracterizam sua prática docente?