

Reflexões sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão docente: narrativas das professoras colaboradoras de um programa de formação continuada *on-line*

Reflections on the knowledge base for the exercise of the teaching profession: narratives of the collaborative teachers of an online continuous teacher education program

Marilce da Costa Campos RODRIGUES¹
Aline Maria de Medeiros Rodrigues REALI²

Resumo

O artigo apresenta algumas reflexões, a partir das narrativas das professoras colaboradoras, que atuam em escolas públicas municipais brasileiras, sobre um programa de formação-investigação *on-line* com foco no que seus alunos devem aprender e elas devem saber para ensiná-los. O estudo pauta-se metodologicamente em um referencial construtivo-colaborativo de investigação. As narrativas dos docentes demonstram como resultados alguns impactos na prática docente que potencializaram o desenvolvimento profissional, e, conseqüentemente, podem acontecer alterações nos processos de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Narrativas docentes. Desenvolvimento profissional. Formação continuada a distância.

Abstract

The text presents some reflections from the narratives of collaborative teachers who work in Brazilian public schools on an online investigation-formative program with focus on what students should learn and what teachers should know to teach them. The study is methodologically based in a constructive-collaborative referential of investigation. The teachers' narratives demonstrate, as a result, some impacts on teaching practice that enhanced the professional development and, consequently, changes can happen in the teaching and learning processes.

Keywords: Teachers narratives. Professional development. Continuing and distance teacher education .

- 1 Professora da Rede Municipal de Educação de Cuiabá e Várzea Grande-MT e Doutora em Educação pela UFSCar. Membro do Grupo de Pesquisa Formação Básica e Continuada de Professores/UFSCar e Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente: Educação Infantil, Fundamental e Superior/UFMT. Rua Brigadeiro Eduardo Gomes, 1230, Residencial Veneza VIII, apto 04, Costa Verde, Várzea Grande-MT. Tel.: (65) 96024789. E-mail: <marilcedacostacamposrodrigues@gmail.com>.
- 2 Doutora em Psicologia pela USP. Professora Titular do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação Básica e Continuada de Professores. Av. Miguel Damha, 1000, casa 9, São Carlos-SP. Tel.: (16) 99917077. E-mail: <alinereali@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 22	n. 50	p. 643-663	set./dez. 2013
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Neste artigo, apresentamos algumas considerações sobre as contribuições da participação de docentes colaboradoras em um programa de formação-investigação *on-line* vinculada a uma investigação mais ampla³ sobre o que seus alunos devem aprender e o que elas devem saber para ensiná-los. Especificamente na pesquisa tomada como referência buscamos respostas as seguintes questões: quais indicadores de desenvolvimento profissional da docência podem ser construídos, a partir de um programa de formação continuada *on-line*? Qual a base de conhecimento que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental necessitam adquirir ao final dos três anos de escolarização no Ensino Fundamental? Quais aprendizagens profissionais esses docentes indicam como necessárias ao exercício de sua profissão e construir a base de conhecimentos necessária aos alunos?

Tínhamos como propósitos construir e avaliar indicadores de desenvolvimento profissional da docência de professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas da rede pública municipal do Brasil (aqui nomeados como professores colaboradores) tendo em vista a possibilidade de desconhecermos os parâmetros que referenciam o trabalho docente, isto é, o que ensinam; como e por quê. Podendo em decorrência, junto com eles, verificar como ocorre o processo educacional sob sua responsabilidade e contribuir para a identificação de aspectos que necessitam de aperfeiçoamento. Objetivamos, mais especificadamente, mapear e analisar quais conhecimentos escolares os alunos do 1º ciclo necessitam aprender durante o 1º, 2º e 3º anos de sua escolarização bem como identificar e analisar de qual base de conhecimento os professores necessitam para atuar com alunos destas séries tendo em vista o que devem aprender.

Com isso, haveria oportunidade para que os professores formulassem indicadores de desenvolvimento profissional da docência de processo e específicos ao seu contexto de atuação, sem ater-se a um modelo predefinido, como nos indicadores educacionais de produto, dos quais as bases de dados consideradas de maior importância na área de educação no Brasil, pela sua magnitude e abrangência, são o Censo Escolar e o Censo do Ensino Superior, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP).

Ressaltamos que o MEC considera muitos indicadores educacionais de produto do processo ensino-aprendizagem, como: indicadores sociodemográficos

3 *Indicadores de desenvolvimento profissional de professores que atuam nos anos iniciais (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental em escola pública brasileira*. Projeto de pesquisa de Doutorado.

ficos, indicadores de oferta, indicadores de acesso e participação, indicadores de eficiência e rendimento, indicadores de financiamento da educação e outros (BRASIL, 2004), disponibilizando uma série de bases de dados e informações de fundamental importância para a sociedade. Essas bases de dados da área de educação poderão articular-se aos indicadores de processo, os quais nosso estudo abrange.

Entendemos também que os indicadores de processo podem apresentar informações que propiciarão reflexões sobre as atividades desenvolvidas pela comunidade escolar, especificamente sobre atuação docente, necessidades formativas do grupo envolvido etc. Podem também subsidiar a construção de ações singulares a cada contexto e, principalmente, orientar o processo de desenvolvimento profissional de docentes, fornecendo pontos de referência para descrever e apoiar a complexa e variada natureza do trabalho dos professores; podem ainda conter detalhamentos sobre o que os professores precisam conhecer, compreender e ser capazes de fazer; prestar orientação às estruturas capazes de apoiar a preparação e o desenvolvimento de professores – em especial, à própria unidade escolar e às secretarias de educação dos municípios.

Todo o processo de construção dos indicadores educacionais considerados em nossa pesquisa foi realizado por meio da Educação a Distância, pois acreditamos que investir em formação continuada de professores nessa modalidade justifica-se diante das mudanças que vivenciamos no panorama mundial. Mudanças em que a velocidade de construção e acesso aos conhecimentos científicos é cada vez mais dinâmica e rápida. Isso exige que as instituições educacionais incluindo as escolas de educação básica repensem sua função social, a de educar. Um repensar que vai além dos processos educativos formalizados em um espaço físico limitado por um prédio escolar e um grupo específico de pessoas que se encontram presencialmente. É necessário, portanto, um olhar que se volta para a possibilidade de criar novos ambientes de aprendizagem, em que as relações espaços-temporais entre docentes e estudantes são modificadas, como na educação a distância, modalidade utilizada nesta pesquisa.

Para nós, refletir sobre processos de aprendizagem de professores em uma formação-investigação numa perspectiva biográfica (que abordamos mais adiante), com um grupo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em escolas públicas no Brasil, significa uma possibilidade de ampliação do campo em discussão – a formação de professores e a utilização das narrativas como instrumento de pesquisa e formação –, mesmo sabendo que essa temática, nos últimos anos, na literatura nacional e internacional, tem sido recorrente. Estudiosos como Antonio Nóvoa (1995), Antonio Nóvoa e Mathias Finger (1988), Belmira Bueno et al. (1993, 2006), Cecília Galvão (2005), Christine

Josso (1999, 2002), Clementino de Souza (2006, 2008), Marcelo Garcia (1999), Maria Isabel Cunha (1997), Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2003, 2004, 2005-2006, 2009), Maria da Graça Nicoletti Mizukami et al. (2002), entre muitos outros, já se debruçaram sobre a temática da formação, da história de vida e de narrativas de professores.

À luz dessa tradição, acreditamos que a singularidade do nosso trabalho esteja no grupo aprendente que narra e que conta, tendo em vista que não podemos fechar as discussões da abordagem biográfica e narrativa apenas e simplesmente em seus aspectos metodológicos. “Contrariamente ao que alguns esperam, a biografia educativa não constitui um instrumento de investigação generalizável a uma pluralidade de situações. O seu uso depende de um objeto de investigação e de um contexto educativo favorável” (DOMINICÉ, 1988, p. 103), como naqueles propiciados por programas de formação-investigação de docentes.

A ênfase na perspectiva biográfica no Brasil está aliada às investigações que contrariavam a ditadura, que buscavam novas perspectivas para a produção de conhecimentos aliados à escuta de novas vozes oprimidas, num período em que a maioria estava calada por força do poderio central instituído. E, ademais, foi um período de retorno de Paulo Freire à sua terra – “[...] um inspirador de uma postura dialógica na construção e veiculação do conhecimento [...]” (DEMARTINI, 2008, p. 40). E, ainda no contexto brasileiro, Souza (2006) nos informa que

[...] do início dos anos 1990 para cá emergem pesquisas sobre formação de professores que abordam e tematizam sobre histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação. Essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, o qual toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação. (SOUZA, 2006, p. 31).

Pensar em uma perspectiva autobiográfica em que as expressões dos professores são contempladas em narrativas, como em nosso estudo, significa dar voz às pessoas e, em particular, aos professores, dando-lhes liberdade para que se ouçam e se façam ouvir. Portanto, teoricamente, as narrativas dão seu contributo, na metodologia de investigação-formação, em que os docentes são, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da formação, com o foco no adulto aprendente. E, ainda, para nós, são as colaboradoras de um processo de investigação, compreendendo, assim, que o método (auto) biográfico com abordagem na narrativa pode ser utilizado como instrumento de investigação e de formação.

Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente

Concebemos que o desenvolvimento profissional docente está atrelado às mudanças nas ações pedagógicas: que esta é uma percepção pessoal e coletiva; e que cada educador é responsável por seu desenvolvimento pessoal e profissional, como afirma Fusari (2006), cabendo-lhe o direcionamento, o discernimento e a decisão do caminho a percorrer. E, ainda, que o conceito de desenvolvimento, conforme Garcia (1999), relaciona-se com evolução e continuidade e transpõe a justaposição entre formação inicial e continuada docente. Portanto, o desenvolvimento profissional dos professores pressupõe a valorização do caráter contextual e organizacional orientado para mudanças, constituindo-se em aspectos que possibilitem a resolução de problemas escolares, numa perspectiva que supera o trabalho individual e solitário nas escolas.

Portanto, nossos pressupostos sobre aprendizagem docente ancoram-se em ideias que remetem ao seu caráter desenvolvimental, pois inicia-se mesmo antes da formação acadêmica em cursos específicos de graduação docente, prosseguindo ao longo deste, e estará presente em toda prática profissional. Implica, pois em mudança permanente. É contextualizado histórica e socialmente, envolve a articulação entre aspectos pessoais, profissionais, institucionais; e envolve vários modos de conhecimento, segundo Cole e Knowles (1993), permeando toda a atividade profissional.

Estas características processuais implicam que a aprendizagem docente não ocorre instantaneamente e requer, essencialmente, tempo e recursos para ser incorporada às ações dos professores. Portanto, para que haja mudanças, inovações nas ações dos docentes, não basta aprender novas teorias e/ou técnicas, mas é necessário que essas mudanças se reflitam em sua base de conhecimento e apoiem suas atuações nas situações instáveis em sala de aula.

Para Garcia (1999) – à luz da natureza da aprendizagem docente - a formação de professores deve articular-se às questões da escola, do currículo e da inovação, do ensino e dos professores. Dessa forma, lidamos com os diferentes conhecimentos como base para o exercício do magistério, assim delineados:

- Conhecimento sobre desenvolvimento organizacional – gestão escolar, clima, liderança, cultura, implicações da comunidade, metas partilhadas, participação, tomada de decisões, micropolítica e estrutura;
- Conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular – orientação do currículo, autonomia/centralização, participação dos professores, níveis de interpretação curricular, processos de mudanças, perspectivas de implementação curricular e fase de adoção;

Conhecimento sobre ensino – estrutura social, estrutura acadêmica, estrutura docente e estrutura cognitiva;
 Conhecimento sobre o professor e a sua formação – profissionalidade, implicações, expectativas, cultura profissional, oportunidades de desenvolvimento profissional, autonomia profissional, carreira docente, etapas de desenvolvimento, condições de ensino: psicológicas, sociais, profissionais, etc. (GARCIA, 1999, p. 140).

Também Shulman (1986, 1987) trabalha com indicadores para a base de conhecimento da docência: o conhecimento do conteúdo pedagógico, o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico geral, os quais estão articulados ao processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores.

Tal base de conhecimento é entendida como sendo “[...] um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem” (MIZUKAMI et al. 2002, p. 67). Contudo, compreender os aspectos que compõem a base para o ensino é uma das partes do conhecimento docente, e a outra, o processo de raciocínio pedagógico permeia todo o processo de construção desta base. Esses modelos de compreensão sobre os conhecimentos docentes e como são construídos, implicam diferentes tipos de conhecimentos ou categorias necessários para ser professor e têm um eixo basilar, em que se entende a docência como profissão.

Nas investigações sobre o papel do conhecimento no ensino, Shulman (1986, 1987) defende a existência de um conhecimento com conteúdo especializado, em que os docentes são protagonistas – o conhecimento do conteúdo pedagógico. Este tipo de conhecimento relaciona-se a outros: o conhecimento de conteúdo específico; o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento do currículo; o conhecimento dos alunos e de suas características; os conhecimentos dos contextos educacionais; o conhecimento dos fins, dos propósitos e dos valores educacionais. Esses conhecimentos de diferentes naturezas dão base ao processo de tomada de decisão dos docentes, referentes a aprendizagem dos estudantes, nas situações instáveis da sala de aula. Esses conhecimentos poder ser agrupados, conforme Mizukami (2004) e Mizukami et al. (2002), da seguinte maneira: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento de conteúdo específico abrange os conceitos básicos de uma área de conhecimento. É necessário dominar o conteúdo bem como esse conhecimento foi produzido para ensinar, isto é, as formas pelas quais a área/disciplina constrói e avalia as novas descobertas em seu campo científico.

A segunda categoria, a do conhecimento pedagógico geral, segundo Mizukami (2004), contempla as teorias e os princípios que se relacionam com os processos

de ensinar e aprender; com o conhecimento dos estudantes (características, processos de desenvolvimento humano singular a cada etapa na qual estão inseridos, com ênfase na forma como aprendem); com o conhecimento dos contextos educacionais mais amplos: tanto micro como macrocurrículo, manejo de classe, fundamentos filosóficos e históricos da educação e outros.

A terceira e última categoria, conhecimento pedagógico do conteúdo, envolve um novo conhecimento, cuja autoria é reconhecida como sendo a do professor; “[...] emerge e cresce quando professores transformam seu conhecimento específico considerando propósitos de ensino” (MIZUKAMI, 2004, p. 6), e é aprendido durante o exercício profissional, sem deixar de lado outros tipos de conhecimento. Neste, portanto, tem papel de destaque a experiência docente, que, contudo, não abarca sozinha todo o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Uma fonte relevante para a composição da base de conhecimento e em especial para o conhecimento pedagógico do conteúdo corresponde ao processo de raciocínio pedagógico, modelo proposto por Shulman (1986, 1987) para explicar como os docentes adotam os conhecimentos da base no ensino e aprendem com ele. Esse processo abrange seis aspectos relacionados à transformação do conteúdo a ser ensinado em conteúdo aprendido pelo estudante: compreensão, transformação (interpretação, representação, adaptação, seleção e considerações de casos específicos), instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

De acordo com Mizukami (2004), a compreensão implica o entendimento pessoal da matéria a ser ensinada, para que o professor possa ensiná-la de diferentes formas aos seus estudantes e principalmente, a fim de que a maioria deles aprenda.

A transformação evidencia uma mudança nas compreensões sobre o conteúdo, para que se tornem ensináveis. Assim, o docente constrói seus planos e estratégias de trabalho, objetivando que, ao ensinar, possa auxiliar a compreensão do aluno—ideia central do processo de raciocínio pedagógico. Para isso, o professor precisa analisar criticamente a literatura e os materiais com os quais trabalha, a partir de referências próprias de sua área/disciplina. Ao fazê-lo, utilizará um repertório representacional, como analogias, metáforas, demonstrações, entre outros, que favoreça estabelecer relações entre suas compreensões, que deseja que os estudantes dominem. Ao desenvolver um repertório representacional, o docente seleciona, de acordo com a turma na qual atua, como serão utilizados os processos de ensino e aprendizagem. E, finalmente, realiza o último subprocesso da transformação: a adaptação e as considerações de características dos estudantes, que envolvem concepções, pré-concepções, concepções equivocadas, dificuldades, linguagem etc.— da turma, dos estudantes e do contexto determinado de sua atuação.

A instrução abarca aspectos referentes à gestão da classe e maneiras de organizar o trabalho pedagógico na turma.

Na avaliação, ocorre a checagem, durante e após a instrução, das compreensões dos estudantes sobre os conteúdos em discussão.

No decorrer do processo de reflexão é possibilitado ao docente realizar uma revisão crítica sobre seu desempenho, sobre a ação pedagógica que executa – um exame de seu trabalho a partir dos objetivos delineados anteriormente.

E, na nova compreensão, aquele entendimento inicial é enriquecido pela experiência e por outros conhecimentos da base de conhecimento para o ensino; pelos propósitos da matéria, do ensino, dos estudantes e do próprio professor, que ocorrem durante o processo de ensinar.

Destacamos que a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico são conceitos fundamentais em nossa investigação, pois buscamos compreender diferentes aspectos dos elementos constituintes da base de conhecimento para o ensino dos professores dos anos iniciais e como é usado.

A construção de indicadores de desenvolvimento profissional da docência, nesta investigação, atrela-se à base de conhecimento da docência e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional de professores. Por meio desse processo é possível assimilar elementos essenciais desse contínuo, sem relacioná-los a uma determinada causa específica, ou utilizá-los para prescrever soluções aos problemas identificados.

Investimos na construção de indicadores educacionais como elementos constitutivos do desenvolvimento profissional processual, que levam em conta não apenas dados sobre o quê, o quanto e o modo como os professores devem saber para ensinar, mas também referências sobre o ser um profissional. Compreendemos estes aspectos como parâmetros de referência sobre o trabalho realizado por docentes sugeridos por eles próprios – uma concepção de indicadores ancorados nas ideias de Reali (2001, p. 85), que argumenta que, no campo educacional, “[...] são informações de diferentes naturezas ou estatísticas, obtidas por fontes variadas, que refletem aspectos importantes de um sistema educacional de um país ou mesmo de uma escola, [...]”.

Para a construção desses indicadores foi primordial que os professores refletissem sobre o processo de organização do planejamento de ensino, discutindo o quê, o como, o quando e por que o docente planeja e ensina. Na sequência, apresentamos nosso diálogo com os professores colaboradores investigados sobre os materiais utilizados como apoio ao trabalho docente nos momentos de planejamento nos anos iniciais do Ensino Fundamental; sobre o conhecimento e a aplicabilidade do projeto político-pedagógico, na escola; sobre a utilização do livro didático como fonte de apoio ao trabalho docente e plano de ensino construído em colaboração, detalhando os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos, as atividades, as formas de modificação/adaptação das atividades do livro para os estudantes.

Envolvemo-nos também na discussão de como registrar de forma escrita as memórias docentes, observando os seguintes aspectos: como foi a entrada do professor na escola (início da escolarização); quais as influências da infância para a vida escolar e para a escolha profissional; quais docentes foram marcantes e por quê; como se tornou professor (ser professor ou professora); como se tornou docente, quando e por quê; quem influenciou em sua opção pela docência ou ainda por ser alfabetizador(a). Também foram feitas ponderações sobre o acerto da opção profissional e relatos da própria prática docente, apontando as situações profissionais envolvendo o sucesso e o fracasso, o que é ser professor(a) alfabetizador(a) etc.

Tudo isso precedeu a indicação dos conteúdos específicos a serem aprendidos pelos estudantes, como outro marco significativo na descrição da realidade educacional vivenciada pelos docentes. Compreendemos que os indicadores de processos referentes a um grupo específico de professores podem oferecer informações que possibilitem reflexões de suas comunidades escolares sobre as atividades realizadas (REALI et al. 2004), bem como expressar os conhecimentos necessários aos docentes em seu campo de atuação.

Logo, a ênfase do nosso estudo recaiu sobre os indicadores de processos relativos a base de conhecimento que o estudante deve possuir nos anos iniciais de escolarização do Ensino Fundamental e o conhecimento docente para atuar nessas turmas. A pesquisa-intervenção, no momento considerada, foi delineada, como parte de um projeto maior –Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção e avaliação/ CNPq (REALI, 2009). Nestes casos utilizamos a internet como espaço de aprendizagem docente e a intervenção pode ser realizada por meio de um curso de extensão⁴ para professores(as) que atuam nos anos iniciais de escolarização do Ensino Fundamental, com o objetivo de

[...] contribuir no processo de desenvolvimento profissional dos docentes, possibilitando reflexões sobre experiências de ensino e aprendizagem em seus contextos de atuações, tendo como referências os indicadores para a construção da base de conhecimento dos estudantes, articulados com a base para o exercício da docência. (RODRIGUES, 2009, p.4).

Para Rinaldi, Dal-Forno e Reali (2009), o uso da internet em processos formativos de professores é fundamental, e

[...] pode permitir uma aproximação e acompanhamento da prática profissional no contexto de trabalho, independente

4 Aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão/ PROEX da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar/2010..

da distância geográfica, que nos leva a construir caminhos que visam a uma prática diferenciada dos envolvidos, bem como a ampliação da base de conhecimento e a possível construção de comunidades ou redes de aprendizagem entre os profissionais em diferentes locais, sem barreiras de tempo e espaço. (RINALDI; DAL-FORNO; REALI, 2009).

A partir do desenvolvimento das atividades do curso, pudemos identificar e refletir com os docentes colaboradores da pesquisa como são definidos os conteúdos específicos a serem aprendidos pelas crianças – o que deve ser aprendido (conteúdo), em que grau de proficiência (quanto), de que maneira os estudantes aprendem e por que eles devem aprender (como e por quê). Com este foco, foi possível evidenciar a forma como são trabalhados diversos aspectos relativos ao currículo, dados sobre o desenvolvimento do conteúdo pedagógico e da base de conhecimento docente (SHULMAN, 1986, 1987).

E é sobre esse processo formativo que as professoras colaboradoras se referem nas narrativas.

Aspectos metodológicos da investigação-intervenção

No desenvolvimento do estudo, adotamos uma metodologia de pesquisa qualitativa e interpretativa, com foco num modelo construtivo-colaborativo de investigação. Concebemos o curso de formação continuada desenvolvido via internet simultaneamente como ferramenta formativa e investigativa.

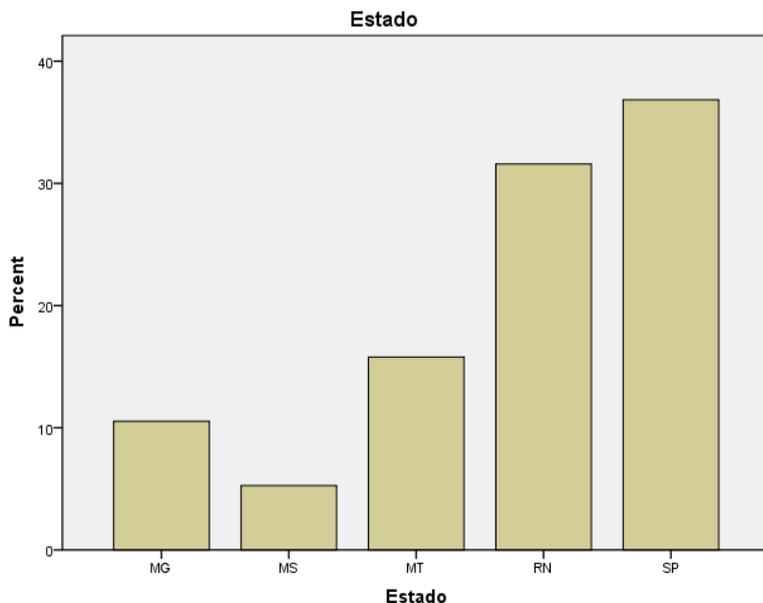
No processo investigativo procurou-se garantir condições satisfatórias para o desenvolvimento profissional tanto dos docentes colaboradores estudo como das pesquisadoras. Para Clark et al. (1996), isso ocorre a partir de um processo dialógico compartilhado estabelecido entre os membros do grupo. Um processo em que um aprende com o outro, tendo como pressuposto o trabalho colaborativo entre professores e investigadores (COLE; KNOWLES, 1993). As atividades propostas adotam uma orientação voltada para a inquirição, com a finalidade de gerar novos conhecimentos a partir da problematização do cotidiano das ações docentes. Nestes casos, o local de trabalho docente torna-se contexto de aprendizagem para pesquisadores e professores, segundo Elliot (1998 apud MIZUKAMI, 2003).

Tendo em vista a opção por um modelo construtivo-colaborativo de investigação o caminho percorrido foi delineado a princípio; contudo, ações processuais foram construídas e reconduzidas ao longo de seu desenvolvimento e subsidiaram os passos subsequentes (RINALDI; DAL-FORNO; REALI, 2009) com vistas ao desenvolvimento profissional das professoras colaboradores da pesquisa e das pesquisadoras. Neste caso, enquanto buscamos compreender o objeto estudado, o influenciámos e o reconfigurámos (MIZUKAMI, 2003).

A investigação-formação caracterizou-se, pois, pela realização de um curso *on-line*, com 120 horas de duração, executado na plataforma *moodle* do Portal dos Professores,⁵ no período de setembro de 2010 a maio de 2011. Participaram 42 professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de várias regiões do Brasil. Contudo, neste trabalho consideramos as narrativas de 19 docentes⁶.

Para o levantamento do perfil destas professoras, sistematizamos alguns dados a partir das informações contidas na ficha de inscrição da formação, dando destaque, inicialmente, ao estado de origem dos participantes colaboradores da formação-investigação devido à diversidade dos contextos de atuação. A análise desses dados revela que 36,8% são do estado de São Paulo, 31,6% do Rio Grande do Norte, 15,8% de Mato Grosso, 10,5% de Minas Gerais e 5,3% do Mato Grosso do Sul, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Estado de origem dos docentes



Fonte: ficha de inscrição do curso/dados de 2010.⁷

5 Site da Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. Criado com o objetivo principal de desenvolver um conjunto de projetos e atividades por meio do estabelecimento de um espaço virtual voltado para o atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino. (www.portaldosprofessores.ufscar.br).

6 Docentes que concluíram a formação.

7 <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/cursoMenu.jsp>

Ao referirmo-nos à idade e ao tempo na docência, fizemos a opção por organizar os dados em período de anos, assim mostrados nos quadros 1 e 2, a seguir.

Quadro 1 – Idade das professoras⁸

Idade(anos)	Número de docentes
Entre 28 – 35	8
Entre 36 – 45	6
Entre 46 – 55	4
Mais de 56	1

Fonte: ficha de inscrição do curso/dados de 2010.

Quadro 2 – Tempo de experiência na docência⁹

Experiência (anos)	Número de docentes
Entre 02 – 05	4
Entre 06 – 15	10
Entre 16 – 25	4
Mais de 25	1

Fonte: ficha de inscrição do curso/dados de 2010.

Ao observarmos os quadros de números 1 e 2, que mostram, respectivamente, as idades e o tempo de atuação na docência das colaboradoras da investigação, vemos que temos oito professoras com idade entre 28 e 35 anos, seis entre 36 e 45 anos, quatro entre 46 e 55 anos e apenas uma com mais de 55 anos de idade. E ainda quatro docentes iniciantes na carreira, com um tempo de atuação entre dois e cinco anos, dez professoras com um tempo de trabalho no magistério entre seis e 15 anos, quatro entre 16 e 25 anos e uma com mais de 25 anos de atuação na profissão docente.

Para Huberman (1995), que estudou o ciclo de vida profissional de professores, as etapas ou fases da vida que a maioria dos professores costuma

8 <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/cursoMenu.jsp>

9 <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/cursoMenu.jsp>

atravessar são compostas de: entrada na carreira, logo seguida do tempo da busca pela estabilização; meio da carreira, a diversificação, um tempo de questionamento e de serenidade; ao final, o tempo do desinvestimento, quando o professor está em final de carreira. Porém essas etapas são tendências que não podem ser consideradas como rígidas e inflexíveis.

Na própria amostra, vemos alguns dados divergentes dos categorizados por Huberman, como as docentes em final de carreira, com mais de 20 anos de profissão, que estão em plena fase de investimento, ao procurarem voluntariamente realizar um curso voltado para o seu desenvolvimento profissional. Mas a maioria das docentes colaboradoras da inquirição está mais ou menos na metade de tempo da carreira, considerando que o tempo médio no Brasil é 25 anos.

Em relação às turmas de atuação, todas as professoras trabalhavam em 2010/2011 com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental – recorte da pesquisa: nove docentes na turma do 1º. ano, seis no 2º., dois no 3º. ano e ainda dois nas turmas de 1ª e 2ª séries. Quanto à formação inicial do grupo, temos 15 professoras com Pedagogia; duas com Magistério e outra licenciatura; uma com Normal Superior e uma que não mencionou o curso realizado.

Os procedimentos utilizados para viabilizar a formação e os processos de coleta dos dados da pesquisa foram as comunicações, realizadas no ambiente virtual de aprendizagem, entre pesquisadores e professores-colaboradores. Para isso, foram utilizadas ferramentas tecnológicas como recursos de apresentação das atividades, como fórum, *e-mail*, *chat*, tarefas, diários, relatos etc., disponíveis na plataforma *moodle* e cujas participações das colaboradoras se configuram como narrativas.

Nesse processo, a pesquisadora foi a formadora do curso e mediou todo o percurso de aprendizagem das participantes. As tarefas propostas buscaram viabilizar aos professores espaços para refletir, e registrar por meio de narrativas, sobre o que faziam, principalmente sobre os conteúdos com os quais trabalhavam, sobre o conhecimento escolar que os alunos deviam adquirir; e sobre o que docentes precisam saber para garantir a aprendizagem dos alunos. Trabalhamos numa perspectiva em que docentes pudessem aprender com seus estudantes enquanto realizavam atividades de ensino e tinham oportunidade de refletir sobre elas (DARLING-HAMMOND, 1997) e (SHULMAN, 1986; 1987), além de aprender com as outras participantes da pesquisa e pesquisadora.

Entendemos que as narrativas *on-line* coletadas durante a formação foram a fonte essencial de produção dos dados da formação-investigação. Concordamos com Cunha (1997), ao afirmar que não basta dizer o que o professor tem que ensinar a partir das vivências dos alunos, se estes últimos não se tornarem sujeitos de sua própria história nos processos de sua formação, construindo/desconstruindo suas experiências.

Os dados apresentados foram coletados por meio de dois instrumentos: relato e memorial reflexivo da formação e englobam os resultados da execução do curso. As expressões das professoras, gênero predominante dos docentes que concluíram a formação, foram organizadas em categorias, as quais serão apresentadas na sequência.

Considerando-se o processo de categorização, torna-se pertinente apontar que as narrativas se relacionam umas com as outras, formando um todo que expressa pensamentos humanos de difícil fragmentação em unidades menores. A despeito disso, buscamos uma maneira de nos aproximar do pensamento das colaboradoras do processo mantendo-nos fieis à sua expressão a despeito de considerar fragmentos de suas narrativas. Tendo em vista a longa extensão das narrativas optamos no momento por apontar aspectos relacionados à aprendizagem ao longo do curso por meio de fragmentos de algumas das participantes, nomeadas como P1, P2,... P19.

O que dizem as docentes colaboradoras a respeito de um processo formativo-investigativo sobre o que seus alunos devem aprender e elas devem saber para ensiná-los

Os dados apresentados foram coletados por meio de dois instrumentos: relato e memorial reflexivo da formação e englobam os resultados da execução do curso. As expressões das professoras, gênero predominante dos docentes que concluíram a formação, foram organizadas em categorias (indicadas em itálico), as quais apresentamos a seguir.

Com relação às aprendizagens ao longo do curso, buscamos analisar às suas contribuições para o exercício da docência considerando seu contexto de atuação; para suas expectativas iniciais, suas aprendizagens, suas dificuldades e superações ao longo dessa experiência; para os *feedbacks* recebidos. Procuramos também observar a influência no seu trabalho como professora e no contexto escolar.

Os fragmentos de falas da professora P.7, apresentados abaixo, demonstram que a formação possibilitou algumas *aprendizagens*. Em alguns casos foi possível evidenciar elementos relacionados aos processos de reflexão sobre o trabalho que realizam, como no excerto registrado em dezembro de 2010: *Neste curso, até, aqui, reaprendia aprender a refletir mais, sobre a minha profissão e tudo para enriquecer ainda mais o meu fazer pedagógico. O conteúdo riquíssimo, nessa reflexão até corrigi algumas falhas.*

E, em abril de 2011:

Este curso veio ao encontro a minha prática em sala de aula. Me fez refletir sobre os conteúdos necessários ensinar aos alunos(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1º Ciclo, por que eu

ensino e quais as dificuldades e facilidades para ensinar, pois quando planejamos, muitas vezes, não preocupamos com isso. O curso atendeu todas as minhas expectativas (P. 7).

As narrativas apontam para o fato de que ter oportunidade para discutir aspectos relacionados aos conteúdos que os estudantes devem dominar nos iniciais do Ensino Fundamental e as suas formas metodológicas no momento de planejamento das aulas possibilitaram reflexões sobre como as docentes estavam desenvolvendo seus trabalhos em sala de aula (Garcia, 1999). Deixam em seus relatos transparecer atitudes de mudanças e pode-se inferir que, no presente ou no futuro, ao planejarem suas aulas, isso venha a ser realizado com mais reflexividade e discussão com seus pares.

Nos fragmentos das expressões de outras professoras, há demonstrações recorrentes que a formação possibilitou aos sujeitos *processos de reflexão* sobre o trabalho que realizam, como revela P.3: *Durante o curso pensei e refleti muito sobre a minha pratica pedagógica e percebi que muitas coisas que fazia muitas vezes não tinham sentido para os alunos.* E vemos em P. 4:

As reflexões até agora propostas contribuíram com a minha prática em sala de aula, promovendo o repensar das ações e os materiais utilizados para atingir os objetivos elencados para a realização das mesmas. Como o curso ainda não acabou, sei que vou poder aprender muito mais. Aprender é um exercício que devemos realizar todos os dias, então posso garantir que estou aprendendo muito com o curso.

Ao final do curso, P. 4 se expressa desta maneira:

Quanto às aprendizagens durante o curso, considero-as que foram de grande valia para o meu desempenho em sala de aula. Durante todo o percurso do curso pude fazer reflexões que puderam contribuir para que eu repensasse minhas atitudes frente os problemas bem como avanços dos meus alunos (P. 4).

Ponderamos, com base em Cunha (1997), Galvão (2005) e Souza (2006, 2008), que ao terem oportunidade de registrar sob a forma de narrativas são oferecidas condições para reflexão pedagógica aos professores. Ao relatarem uma determinada situação vivenciada, tem oportunidade para compreender suas causas, bem como suas consequências. Esse tipo de atividade se mostrou potencializadora de novas ações, em que a reflexão, a investigação e a nova reflexão se mostraram parte de um processo contínuo de aprendizagem, como visualizado nas expressões das docentes envolvidas em nosso estudo.

Nas expressões das docentes P. 11 e P. 13 notamos que fazem uma retrospectiva desde o começo do curso até ao final, buscando diagnosticar elementos constitutivos relevantes que marcam suas *trajetórias de aprendizagem*, demarcando os avanços atingidos. Ressaltamos que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional na docência não se relacionam somente aos processos de formação inicial ou continuada, mas em muitos outros aspectos, como afirmam Mizukami et al. (2002), bem como outros autores que trabalham com formação docente.

Com a análise de P.8, constatamos: *Esse curso nos proporcionou momentos de interação e discussões sobre nossa prática docente refletindo sempre na prática pedagógica*. E, com P. 11:

Com o objetivo de propiciar a vivência da práxis pedagógica, o percurso desenvolvido durante o curso nos proporcionou discussões pedagógicas em nossa escola e com os colegas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático, contribuindo com nossa atualização profissional.

Com P. 13: [...] *possibilitou a reflexão da própria prática pedagógica a partir das atividades ao longo do curso*. E, com P. 15:

Este curso atendeu as minhas expectativas, no tocante a sua grandiosa contribuição para a reflexão do exercício da docência, trocas de experiências e materiais teóricos disponibilizados ao longo do mesmo. Materiais estes de grande importância para a nossa reflexão enquanto docente dos anos iniciais. Houve, portanto, para mim uma aprendizagem significativa, pois as trocas com as demais professoras cursistas, o empenho da professora formadora e o esforço do grupo foi significativo.

Reiteramos com os dados obtidos a potencialidade da formação continuada de professores para possibilitar processos reflexivos sobre o que pensam e realizam no exercício da profissão, em especial quando se enfatiza o diálogo e a colaboração entre os docentes. Outro aspecto enfatizado nas narrativas de nossas colaboradoras foi a importância do foco nas ações situacionais de sala de aula, ou seja, *do chão da escola* (MIZUKAMI et al. 2002). Pudemos identificar relatos, como em P. 11, em que afirma ser esse uma alternativa que auxilia o exercício da docência e conduz a novas aprendizagens.

Evidenciamos, contudo, *sentimentos de insegurança* sobre os processos de aprendizagem coletivos, principalmente no início do curso, como expresso por P.6:

Quanto às aprendizagens iniciais, confesso que tive receio, pois ao interagir com colegas de diferentes regiões do país temi que meus conhecimentos fossem insignificantes, porém no decorrer do mesmo percebi que temos muito em comum, os mesmos objetivos, os mesmos desejos, receios e temores quanto à aprendizagem de nossos alunos.

A professora logo percebeu que a formação não tinha objetivo de “[...] colocar à prova os conhecimentos que possui ou a prática que desenvolvia” (MIZUKAMI, 2005-2006, p. 4). Isso, de certa forma, pôde ser propiciado, pois as cursistas se sentiram acolhidas pelos colegas e pela formadora. Sabemos que muitas das reflexões que fazemos sobre nossa prática são, de certo modo, solitárias. Nesse processo, o uso dos fóruns e das devolutivas fornecidas pela formadora aos professores participantes revelou a importância dessas interações para a aproximação de professores colaboradores e formadora e, dessa forma, criaram um ambiente de intimidade, receptividade, confiança.

Uma reflexão mais ampla, que engloba a ideia de *ser professor* e refere-se a relação *teoria e prática* foi observada na narrativa de P.1: *O curso favoreceu o estudo da teoria em conjunto com prática, nos levando a reflexão sobre o verdadeiro papel do educador.*

Algumas considerações

As narrativas das professoras colaboradoras da formação-investigação trazem significados específicos para cada uma delas, porém, ao tomá-las no contexto da pesquisa-intervenção no momento considerada, alguns aspectos marcantes e relevantes puderam ser destacados

Muitos relatos apresentaram questões interessantes sobre a importância da organização curricular do conhecimento escolar, pois isso foi tema de diálogo entre as professoras e formadora, no processo de discussão sobre como é realizada a definição dos conteúdos específicos a serem aprendidos pelas crianças – o que deve ser aprendido e por que eles devem aprender. Ao registrar esse processo em suas narrativas, com frequência, apresentaram reflexões sobre suas práticas que poderiam ser tomados como tema outros processos formativos.

Esse tipo de resultado aponta para a consideração da importância de se fomentar a reflexão docente em coletivos de profissionais e que leve em conta o seu contexto de atuação como alavanca da aprendizagem docente. Referimo-nos à ideia de potencializar por compreender que tais aprendizagens dependem de tempo e recursos institucionais para que mudanças ocorram na atuação dos

docentes; assim, não basta que aprendam novas teorias e ou técnicas: oferecer oportunidade para a realização de revisões conceituais sobre sua própria prática profissional é primordial. A aprendizagem de tais teorias e técnicas nem sempre resulta em conhecimentos profissionais que serão incorporados às práticas docentes ou utilizados em situações específicas de ensino e aprendizagem.

Percebemos que as aprendizagens indicadas em nossa pesquisa estiveram intimamente ligadas ao papel desempenhado por cada professora, ao que pensam e fazem quando estão ensinando.

Ressaltamos, porém, que estabelecer uma relação direta entre processos formativos e mudanças nas práticas, principalmente de imediato, é difícil de ser estabelecida. Com o trabalho aqui analisado, buscamos, em especial por meio das narrativas, estabelecer um espaço em que as professoras colaboradoras pudessem refletir sobre essa possibilidade, pois se entende que a mudança pedagógica faz parte do quadro de desenvolvimento profissional da docência.

Referências

BRASIL. MEC/INEP. **Dicionário de indicadores educacionais**: fórmulas de cálculos. Coordenação geral de sistemas integrados de informações educacionais. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 23 nov. 2009.

BUENO, Belmira Oliveira et al. História de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

_____. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n.1-2, p. 299-318, 1993.

CLARK, Caroline. et al. Collaboration as dialogue: teacher and researchers engaged in conversation and professional development. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 1, n. 33, p. 193-231, 1996.

COLE, ArdraL.; KNOWLES, J. Gary. Teacher Development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 3, n. 30, p. 473-495, 1993.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 fev. 2009.

DARLING-HAMMOND L. **The right to learn: a blueprint for creating schools that work.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quarter; FAPERJ, 2008. p. 39-64.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 143-154.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua dos educadores na escola e outras instituições. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, Raquel. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação** – Centro de Educação, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 33-49, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

_____. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-CURRICULUM**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 01-18, 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. Educação a distância: aprendizagens e desaprendizagens. In: PINHO, Sheila Zambello de. (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 309-332.

MIZUKAMI, Maria da Graça et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

REALI, Aline M. de M. R. “Indicadores educacionais, professores e a construção do sucesso escolar”. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 79-107, jan./mar. 2001.

_____. **Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção e avaliação**. 2009. Projeto de pesquisa, Universidade Federal de São Carlos/ São Paulo. CNPq, 2009.

REALI, Aline M. de M. R. et al. “Qual a base de conhecimento que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004.

RINALDI, Renata Portela; DAL-FORNO, Josiane Pozzatti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Programa de desenvolvimento profissional *online* para formadores em início de carreira na educação básica. In: ANPED 2009. **Anais...** Caxambu-MG, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 nov. 2009.

RODRIGUES, M. da C. C. **Os indicadores de desenvolvimento profissional de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas redes públicas municipais brasileiras**. 2009. 20f. Projeto de pesquisa de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, 2009. Inédito.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 2, n. 15, p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 1, n. 57, p. 1-22, 1987.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quarter; FAPERJ, 2008.

Recebimento em: 14/10/2011.
Aceite em: 13/08/2012.