



GT08 - Formação de Professores – Trabalho 1284

PROFISSIONALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: DA ENTRADA NA PROFISSÃO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM EXERCÍCIO

Emanuela Carvalho Dourado - UNEB¹

Edilania de Paiva Silva - UNEB²

Eliene Maria Sales Santos - UNEB³

Resumo

Este artigo propõe contribuir com as discussões acerca da construção da identidade docente, aliada à formação e profissionalização. Ele tem por objetivo compreender os percursos dessa construção, a partir das trajetórias de formação, incluído a graduação com professoras em exercício. Para tanto, a investigação buscou conhecer essas trajetórias e as experiências formativas vivenciadas por duas professoras, desde a sua entrada na profissão docente, até a segunda licenciatura em cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Trata-se de um estudo qualitativo de cunho autobiográfico, tendo como dispositivo de pesquisa as entrevistas narrativas. Para tanto, dialogamos com alguns outros autores, a exemplo de Ferraroti, Souza, Nóvoa e Josso, no que se refere às narrativas autobiográficas; Ramalho e Oliveira, na área de formação e profissionalização docente. Como resultados, podemos destacar que as narrativas nos mostram um conjunto de ações e percursos formativos vivenciados pelas professoras em busca da construção da identidade profissional, ao longo das suas experiências, escolhas, intenções e consubstanciadas com o objeto de trabalho. Portanto, o processo de formação docente acontece num movimento interativo e dinâmico, orientado a responder aos diversos desafios que a prática lhe impõe, cuja constituição da identidade docente é um processo geo-histórico-sócio-cultural, que envolve múltiplas dimensões.

Palavras-Chave: Profissionalização. Formação docente. Identidade docente.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia -(UFBA). Professora da UNEB, DCHT, Campus XVI, Irecê; e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED), Campus IV, Jacobina. E-mail: emanueladourado2003@yahoo.com.br.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia -(UNEB), Campus IV, Jacobina. E-mail: edipaivasn@hotmail.com.

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade pela UNEB, Campus IV, Jacobina. E-mail: liusalys10@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Com as reformas educacionais que aconteceram a partir da década de 1990, o discurso oficial traz a profissionalização da docência, colocando o professorado como alvo de atenção das políticas educacionais.

Dessa forma, os investimentos na formação do professor tornam-se o ponto de partida para as possibilidades de melhoria da profissão docente e para a ressignificação da prática. Considerando, no entanto, que eles são imprescindíveis, mas não suficientes para a qualidade na educação, devendo, pois, estarem aliados à valorização na carreira e a outros investimentos permanentes na inovação e manutenção dos processos educativos, via políticas educacionais contextualizadas e em escuta aos participantes das escolas.

Com essa concepção, este trabalho investigativo buscou conhecer a trajetória de formação de duas professoras, desde a entrada delas na profissão docente até a segunda licenciatura em cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Temos por objetivo compreender os percursos de construção da identidade docente a partir da sua trajetória de formação, incluindo a graduação com professoras em exercício. O estudo tomou como base os princípios da pesquisa qualitativa e do método (auto)biográfico, utilizando-se da entrevista narrativa como dispositivo de coleta das informações. As discussões teóricas de diversos autores nos mostram que as narrativas (auto)biográficas se constituem importantes instrumentos para a investigação do processo de formação docente, seja inicial ou continuada.

2 PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Kimura et al. (2012), os estudos realizados na área da educação têm abordado os mais diversos aspectos que tomam parte do processo educativo. Em face de sua complexidade, as temáticas são inúmeras, e todas, de modo geral, são de grande relevância para a compreensão das problemáticas que afetam a conjuntura educacional. Nas últimas décadas, as abordagens relativas à profissão docente têm despertado grande interesse por parte dos pesquisadores em educação e as análises neste campo apontam para uma redefinição do papel docente e da prática pedagógica, assinalando uma reorientação no posicionamento do professor, na busca pela afirmação de sua identidade.

No âmbito da docência, o processo de profissionalização estabelece estreitas relações com a formação profissional, implicando na especificidade do trabalho que deverá ser realizado e nos conhecimentos peculiares da profissão. Portanto, as

dificuldades originadas pela formação deficitária, acrescidas pelas implicações decorrentes do processo de massificação do ensino e degradação do trabalho docente, bem como a ausência de políticas públicas voltadas à resolução das problemáticas educacionais resultaram em um quadro de descaracterização e desvalorização profissional. Esse quadro, historicamente, tem provocado grandes insatisfações dos professores com relação às condições estruturais de seu trabalho, impulsionando movimentos articulados em torno da reivindicação pela valorização da função e pela formação profissional contextualizada e em sintonia com as demandas do contexto social mais amplo.

Nesta direção, as exigências pela criação de políticas que contemplassem a necessidade de melhores condições ao exercício docente e valorização profissional, já apontavam para as discussões acerca da profissionalização. Ou seja, a reivindicação é por um processo pelo qual o profissional seja reconhecido pelas características específicas do trabalho que realiza, agregando os saberes e competências necessárias ao desempenho de suas atividades e ao reconhecimento de um estatuto próprio na organização social do trabalho. Desse modo, tomam parte outros aspectos que dão corpo ao projeto de profissionalização, que são a profissionalidade e o profissionalismo.

A profissionalização é entendida por Ramalho (2004), como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. Reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional. Possui dois aspectos: um interno, que constitui a profissionalidade e outro externo que é o profissionalismo.

Através da profissionalidade, para a autora, o professor adquire conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docente, adquire os saberes próprios de sua profissão. Enquanto que o profissionalismo é um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente.

O conceito de profissionalização agrega ainda outras questões que são essenciais à sua implementação, as quais envolvem alternativas que possibilitem melhorias nas condições de trabalho e de desempenho da função, em consonância com as práticas pedagógicas que foram sendo desenvolvidas ao longo da trajetória profissional. Neste sentido, a profissionalização é um processo bastante complexo, pois dela tomam parte

diversas instâncias e grupos sociais com olhares divergentes sobre muitos aspectos, no qual políticas de resistência e contestação estabelecem contínuas negociações.

A profissionalização engloba todas as ações e medidas de que se faz uso, direta ou indiretamente, para produzir melhorias no desempenho das atividades profissionais. No campo da docência isso implica em uma mudança de paradigma, devendo-se transpor o modelo dominante, em que o professor assume o papel de mero executor de tarefas elaboradas por especialistas, para se colocar em um novo paradigma, que é o da profissionalização, no qual ele deverá assumir a condição de autor da própria identidade profissional, de acordo com o contexto próprio onde é forjada esta identidade (RAMALHO 2004).

Em face do entendimento da importância da educação no processo de democratização da sociedade, e dos professores como um de seus principais agentes de transformação, deu-se ênfase aos aspectos que atravessam o trabalho educacional, no intuito de identificar os pontos de entrave e buscar melhorias no campo de sua atuação. Neste contexto, as lutas e reivindicações dos professores, por meio do engajamento político e social em entidades representativas, além de buscar garantir o reconhecimento da classe e ampliação de seu *status* profissional, objetivaram o resgate do papel de educador e a sua valorização por meio do desenvolvimento pessoal e organizacional da profissão.

Desse modo, o processo de formação é entendido como um movimento interativo e dinâmico, orientado a responder aos diversos desafios que a prática lhe impõe, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no centro da identidade pessoal. Ele consolida parcerias no interior e no exterior do mundo profissional, sendo importante assumir uma ética profissional que vai se construindo no diálogo com os outros colegas.

Nesse sentido, várias estratégias foram implementadas nacionalmente para a formação de professores, em atendimento à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Dentre outras iniciativas, destacamos o PARFOR, por ser o programa que está em evidência neste trabalho, por ter sido o que fez a formação em nível superior das professoras narradas, como pode ser visto ao longo do texto.

Esse programa se constitui como uma política de formação de professores, instituída pelo Governo Federal, por meio do Decreto nº. 6755, de 29 de janeiro de 2009, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O PARFOR tem como principal objetivo a “Inclusão, valorização e formação de

profissionais do magistério da Educação Básica”, com a oferta de cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior, na modalidade presencial.

Dentre os objetivos do programa, explicitados no decreto citado, estão, além de outros,

I - Promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública.

[...]

X — Promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009, Art. 3º).

Contudo, observa-se que a modalidade presencial referida na graduação do PARFOR, não é semelhante à que acontece nos cursos regulares das universidades, posto que se trata de formação para professores em efetivo exercício da docência nas redes públicas. Isso implica uma outra lógica formativa, uma vez que se trata de professores com experiência pedagógica e prática diária no chão da escola.

Nesse sentido, pensar em novos estilos de formação de professores implica ressignificar e construir novos sentidos para as categorias: profissão e profissionalização, vinculadas à atividade educativa e atuação dos professores nos novos contextos, contribuindo para a construção de uma nova identidade.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Citando autores como Chizzotti (2010), Ghedin e Franco (2011), defendemos que, diante da complexidade do estudo dos fenômenos educativos, novas formas de pesquisa e atitudes metodológicas vão sendo exigidas e incorporadas ao fazer científico, tanto na concepção epistemológica quanto no método utilizado.

Dentro dessa proposta, dada a sua característica e finalidade pretendida, esta foi uma pesquisa de abordagem qualitativa, através de estudo (auto)biográfico, utilizando-se da entrevista narrativa como dispositivo de coleta de informações. As participantes da pesquisa foram duas professoras da Educação Básica de escolas da Rede Municipal, que fizeram a segunda licenciatura em cursos da PARFOR, na Universidade do Estado da Bahia.

2.1 O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO

A década de 80, com a emergência de estudos sobre a formação docente que colocaram o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas de

investigação, veio favorecer o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida e formação dos professores. A exemplo, surge a publicação do livro “O método (auto)biográfico e a formação” por Antonio Nóvoa e M. Finger (2014), no contexto europeu.

Para Freitas e Ghedin (2015), várias são as terminologias adotadas pelos principais autores para expressar esse campo: o “*método (auto)biográfico*” ou “*histórias de vida*”. Essas nomenclaturas são consideradas sinônimas por Ferrarotti (2014), pois compartilham os mesmos princípios; “*biografias educativas*” são apresentadas por Dominic e Josso (2014), que designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor.

Na intenção de mostrar a especificidade do método biográfico, Souza (2008), citando Ferrarotti (2002), apresenta dois tipos de materiais que podem ser utilizados, os materiais biográficos primários: narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador mediante entrevistas realizadas em situação face a face; e os materiais biográficos secundários: correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, etc.

As pesquisas (auto)biográficas objetivam analisar e registrar as narrativas e vivências de um “sujeito que produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”, concedendo a esse o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2008, p. 45).

Dessa forma, as narrativas (auto)biográficas se constituem importantes instrumentos de investigação sobre a formação de professores, pois evidencia a questão da subjetividade, trajetória de formação e experiências de vida, fatores que têm desencadeado, cada vez mais, a busca e a adesão de pesquisadores a estes métodos, especialmente no âmbito das ciências sociais. Para Santos e Garms (2014), a utilização desse método visa não apenas colaborar com a ciência da educação, trazendo novas dimensões e conhecimentos, como também, colocar o sujeito na posição de protagonista de sua formação e do processo de investigação sobre ela.

As narrativas (auto)biográficas potencializam o processo de formação docente, pois se tornam a condição da reflexividade formativa, desencadeando um processo de formação, autoformação e ecoformação. Nessa perspectiva, Bragança, parafraseando Pineau (1983), afirma:

A teoria tripolar da formação humana que envolve: auto, hetero e ecoformação. A autoformação é a dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente levam-nos a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro; a heteroformação aponta para a significativa presença de muitos outros que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos; a ecoformação aborda nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura (BRAGANÇA, 2011, p. 159).

Segundo Mota (2016), essa abordagem possibilita aos sujeitos se colocarem como protagonistas desse processo formativo para a autoformação, quando os professores-colaboradores, com vistas a um pensar sobre sua própria prática e a partir de suas narrativas e as narrativas dos outros, deixam aflorar as vivências, experiências de vida e itinerários de cada um para juntos produzirem conhecimento. Considerando tais aspectos, Josso (2014) menciona que essa compreensão de formação do sujeito faz-nos desembocar na perspectiva de “recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence, para tornar-se um ator que se autonomiza” (p.78), tornando assim, um sujeito mais consciente no momento “em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo” (p. 79).

2.2 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS

As narrativas se tornaram um método de pesquisa bem difundido nas ciências sociais e estão relacionadas com a crescente consciência do papel que o “contar histórias de vida” desempenha na compreensão dos fenômenos sociais (BAUER; GASKELL, 2002). A entrevista narrativa, como um dispositivo de coleta de informações, objetiva estimular e encorajar o entrevistado a contar histórias sobre alguns acontecimentos importantes, tanto da sua vida pessoal como do contexto social. Desta forma,

As narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias e uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, e uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (BAUER; GASKELL, 2002, p. 91).

Nesse estudo, foram feitas duas entrevistas narrativas com o objetivo de analisar a trajetória de formação docente das professoras participantes da pesquisa. As entrevistas partiram da questão norteadora: Como aconteceu a sua trajetória de formação — da entrada na profissão docente até a escolha da segunda licenciatura: que experiências influenciaram/contribuíram para se tornarem as professoras que são hoje? Segue breve perfil biográfico das professoras colaboradoras:

QUADRO 1 — Perfil biográfico das colaboradoras

Participantes da pesquisa	Perfil Biográfico
<i>Terra</i>	É professora concursada na Rede Municipal de Educação de dois municípios baianos vizinhos, tem 44 anos. Atua como docente há 27 anos, trabalha com a carga horária de 60 h. Estudou o curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e fez a segunda licenciatura em Letras, através da PARFOR na mesma universidade.
<i>Lua</i>	É professora concursada na Rede Municipal de Educação de um município baiano, tem 35 anos. Atua como docente há 17 anos, trabalha com a carga horária de 20 h. Estudou o curso de Pedagogia na Universidade Norte do Paraná e fez a segunda licenciatura em Educação Física, através da PARFOR, na UNEB.

As entrevistas narrativas foram realizadas no mês de janeiro de 2017 e gravadas individualmente em dias e locais diferentes, após conversa com as professoras a respeito das informações sobre os pressupostos da pesquisa e seus objetivos. Vale destacar a preferência pela preservação da identidade das professoras, não apresentando seus nomes reais. Serão tratadas por *Terra* e *Lua*.

3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Entender a construção da identidade docente significa pensar nesse processo como geo-histórico-sócio-cultural, que envolve múltiplas e complexas dimensões, considerando que a profissão vai sendo produzida ao longo dos anos e dos percursos trilhados pelas escolhas, ações, intenções, experiências e vivências. Portanto, para compreender melhor o processo de constituição dessa identidade, acompanharemos as experiências da escolarização e formação docente das participantes da pesquisa, a fim de entender como as experiências vividas em suas trajetórias de vida contribuíram para as escolhas pela docência como profissão.

Podemos perceber o processo inicial de construção da identidade docente na narrativa de *Terra*, que fala sobre o seu primeiro contato com a docência quando, ainda na condição de discente, já internalizava e externalizava as atribuições da profissão de professora:

No caso, a minha carreira como professora iniciou aos 16 anos quando os meus professores saíam e eu os substituí. Depois em seguida... após terminar magistério, mas... como a gente não sabia o que queria, a gente escolhia tudo o que tinha, no meu caso eu fiz contabilidade, fiz magistério, fiquei... assim que terminou já comecei trabalhando na mesma escola que estudava, que no caso era a CNEC, depois... houve um concurso elaborado pela ... prefeitura,

sem nenhuma base legal, fiz, passei, entrei na rede, mas continuei trabalhando na CNEC... como professora, professora de tudo, o que aparecesse (risos) a gente fazia [...]

Para Lua, a entrada na profissão ocorreu em condições diferentes, pois, para aproveitar a oportunidade que surgia naquele momento, iniciava o seu fazer docente com os desafios da pouca experiência e da atuação em uma escola do campo, como podemos observar abaixo:

Comecei a minha vida como professora desde 1999, assim que terminei em 1998 [...] o Magistério... e fui trabalhar num povoado distante daqui a uns 60 km da sede. Foram tempos difíceis, mas proveitosos.

As professoras e professores, ao assumirem as variadas funções que a escola pública lhe impõe, acabam por desempenhar papéis que estão fora do seu universo de formação. Oliveira (2010) compreende que tais exigências despertam no docente um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, além de comprometer o exercício de sua função precípua de ensinar.

O relato das professoras evidencia a constituição da profissão a partir das escolhas feitas e das oportunidades que foram vivenciando e, assim, vão construindo o processo de identificação relacional, de pertença e relação com a profissão. Nesse sentido, a identidade se inscreve num campo bem mais amplo, está enodada nas singularidades do ser pessoal e profissional e é forjada nas interações dos diversos contextos sociais que o sujeito atravessa ao longo da vida.

Diversos estudos apontam a formação como elemento importante na constituição da identidade profissional, considerando que o processo formativo docente não se inicia apenas quando do ingresso no curso superior. Ele ocorre num processo contínuo que possibilita ao professor fazer esse movimento de ressignificação da prática a partir dos saberes e formas de atuação. Assim, percebemos nas palavras de Terra uma preocupação muito grande em relação à formação docente que, no momento da entrada na profissão, era somente o magistério, mas que foi condição para buscar a formação acadêmica, como veremos posteriormente.

Nesse período a formação que a gente tinha era só o magistério mesmo e a gente se virava com os exemplos que a gente tinha dos professores anteriores [...] mal o conhecimento que a gente tinha era o mínimo reduzido, a gente só sabia falar o que estava ali naquela página porque se ultrapassasse daquilo a coisa era difícil a gente não sabia não, porque nossa formação era precária, a formação dos nossos professores também era precária e a gente só sabia aquilo.

Enquanto sujeitos do seu tempo, os professores, apesar de guardarem suas particularidades como pessoas individuais, estão inseridos em um contexto social que é

plural e coletivo. Assim, como sujeitos singular-plural revelam o contexto nos quais se inserem, ao tempo em que desvelam os significados construídos por cada um diante da experiência com a vida coletiva e social (FERRAROTI, 2014). Nesse sentido, os relatos de *Terra* e *Lua* demonstram a dinâmica pessoal e formativa que atravessa os seus modos de viver a docência, no contexto na qual estão inseridas.

Morar no interior é fazer o que tem. E como não tinha muito que fazer, o foco na profissão era tão pequeno[...] que eu fiz tudo quanto foi concurso que apareceu [...] concurso da Cesta do Povo, Correio, concurso de professor e outros com a formação que a gente teve. (*Terra*).

Quando eu fui trabalhar na Vereda, eu trabalhei lá por uns três anos [...] depois [...] eu fiquei trabalhando de 1999 até 2007 de contrato nos povoados. Quando foi em 2007 eu passei no concurso e tomei posse [...] (*Lua*).

É preciso considerar que nas cidades distantes dos grandes centros urbanos, de fato, há uma carência de oportunidades relativas à formação. Como as narrativas demonstram, a definição ou escolha da profissão passa pelo que é oferecido naquele contexto. Desse modo, podemos observar que elas narram sua busca pela formação pessoal e profissional, bem como sua busca pela estabilidade no emprego, via o que têm acesso.

Nóvoa (1995) verificava, desde meados da década de 1990, o acirramento de uma crise da profissão docente que vem de muitos anos, como demonstrado alguns de seus aspectos nas narrativas apresentadas. Isso tem como consequência a desmotivação pessoal e os altos índices de abandono, insatisfação e indisposição por parte dos docentes, dentre outros fatores que implicam na qualidade da educação. É preciso que compreendamos que esse processo não segue etapas predeterminadas, por isso, há que se fazer enfrentamentos no coletivo, fortalecendo a identidade profissional docente.

A formação inicial e continuada dos professores é um fator imprescindível para a profissionalização docente. Ainda, segundo a narrativa de *Terra*, a busca pela formação surgiu de uma necessidade pessoal, quando já era concursada pela prefeitura e após atuação no Ensino Fundamental; e em seguida foi convidada a assumir a função de coordenadora pedagógica.

Nesse período foi que a gente realmente começou a se preocupar com a questão da formação acadêmica, até então o que tinha bastava, na verdade a gente acabava sendo ainda uma “elite” porque eram poucos que estudavam para alguma coisa, que passava em concurso, eram poucos que estudavam nessa época.

Na verdade, eu já gostava do trabalho de professora, apesar de todas as dificuldades que a gente enfrentava. Eu fazia com certo carinho, gostava e me preocupava com a situação dos meus alunos, em si (*Terra*).

No processo de formação docente (inicial e continuada) é fundamental saber ouvir a própria voz, compreender as condições de sua profissão e agir em benefício de sua profissionalização. Concomitantemente a esse processo, a identidade docente vai se constituindo no contato com o chão da escola, como dito por *Terra*. No entanto, sem o apoio à profissão, muitos professores acabam desistindo ou se acomodando com as dificuldades que parecem intransponíveis.

A escolha da profissão docente e os processos pelos quais os professores vão se constituindo como profissionais, despertando o interesse pelo ensino e o desenvolvimento de sua identidade profissional, perpassam toda a sua vida, desde sua escolha pela formação inicial e continuada e pelas experiências que vão vivenciando em diferentes espaços institucionais. Transcorre ainda, pelo identificar-se com o que faz, das condições de trabalho que são oferecidas e pelo compromisso em fazer seu trabalho com qualidade. Vejamos o que é descrito nas falas de *Terra* e *Lua*. Entrei para a coordenação, aí sim que fui entender a importância da fundamentação teórica, porque o município passava por um momento assim [...] de muitas mudanças. Um dos pontos era dar a nós professores que tínhamos formação prática, uma formação acadêmica. Era muito difícil a gente que trabalhava 60 horas passar num vestibular e concorrer com os alunos que estavam estudando, vestibular concorridíssimo, na época [...] para Pedagogia. (*Terra*).

Só em 2010 é que fiz o curso de Pedagogia, (...). Só que como era um curso à distância [...] é difícil o curso à distância por que você vê pouco conteúdo, você não tira muita dúvida, é bem complicado mesmo, ou o aluno tem muita disciplina, ou realmente não aprende nada (*Lua*).

Nas narrativas das professoras, fica claro que o curso superior escolhido para a sua formação superior foi Pedagogia, ao tempo em que apresentam particularidades para a modalidade de curso que estudaram. Ao apropriar-se das experiências vividas, ficam muito mais claras a consciência e a necessidade de conhecimentos, possibilitando que as professoras busquem o que é mais importante para elas e instituem o seu saber-fazer. Percebemos na narrativa de *Terra* que a experiência tem sido fundamental para a sua formação profissional:

Uma coisa que eu sempre achei muito positivo é que [...] o meu ponto de partida é a prática. Eu sempre parti da prática, o curso de Pedagogia era o que [...] mais me respaldava, porque a gente partia da prática e buscava embasamento na prática, [...] aí [...] o curso de Pedagogia foi um momento muito importante porque junto com o curso... eu acabei crescendo [...] profissionalmente.

Em suas experiências formativas, as professoras revelam via narrativas, que a trajetória de formação foi alicerçada, também, com a luta pelos seus direitos, o esforço para ingresso na carreira por concurso público, as escolhas feitas para a formação acadêmica, o objeto do seu trabalho, entre outros. Isso confere às professoras aspectos essenciais que compõem uma identidade própria, em constante processo de busca e mudanças, apesar das condições de entrada na profissão. De acordo com as suas narrativas, a segunda licenciatura aconteceu para atender necessidades das suas práticas, sendo opção, mas porque existia a oferta como política pública de formação. Isso possibilitou reflexão dos significados que atribuem à formação docente em sua constituição identitária, o que, certamente, interferiu no seu fazer profissional e no próprio modo de se perceber docente.

Entrei no PARFOR como um programa de formação de professores que não estão aptos a trabalhar na área [mas que estão atuando.], um curso que tem uma proposta boa, mas na prática também deixa muita coisa a desejar.... Muitas questões acabam ficando por conta da gente mesmo ter que buscar, apesar de entender que o processo tem que ser a gente também, mas precisa ter um norteador. O curso do PARFOR acabou me dando muito suporte para o trabalho com Língua Portuguesa, também, com a ajuda da formação pedagógica que já tinha (*Terra*).

Com seis meses depois, veio o PARFOR, que já estava trabalhando na sede, com Educação Física e Arte. Aí, optei em fazer Educação Física, pois já estava trabalhando. Só que aí veio a dificuldade de dois cursos, mas como PARFOR era só uma semana durante o mês e a outra era modalidade à distância, deu para conciliar as duas, mas o PARFOR exigia muito, muito trabalho, muita correria [...]. Aí, quando vieram os estágios ficou bem mais complicado, mas mesmo assim a modalidade a distância que era pedagogia terminei mais rápido. PARFOR, um curso muito bom, os nossos professores todos bem qualificados, a nossa maior dificuldade na PARFOR [é] que durou seis anos e meio, um curso que seria de três. É que o nosso coordenador geral teve que sair. Mas aí, assim, a gente conseguiu terminar (*Lua*).

Entendemos que o referido programa demarca nova configuração para a formação docente, e apresenta certas características que expõem, de certa forma, a problemática da estrutura e condições em que ele ocorre, como a forma aligeirada em que acontecem as aulas, com a compactação desse tempo e alongamento do tempo total, reduzindo a qualidade da articulação entre os estudos teóricos e práticos pelo professor-aluno.

Podemos atribuir à profissionalidade o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal, na própria formação continuada ou na busca por ela. A ânsia que o professor tem por conhecer e ampliar seus conhecimentos, aperfeiçoar-se e ser reconhecido pelos seus pares e na sociedade, também pode ser considerado um movimento de dentro para fora que, depende do movimento dos professores pela

educação. Nessa perspectiva, destacamos na narrativa de *Terra* o seu envolvimento pessoal e profissional na sua trajetória de formação.

Eu posso dizer assim que as coisas que eu fiz, fiz tudo por paixão, adoro Pedagogia e adoro a parte de literatura, eu acho que um complementa o outro, costumo dizer também que todo mundo deveria fazer Pedagogia para poder entender muitas coisas e vários processos, a gente vê o mundo com outro olhar.

Ela demonstra um movimento contínuo de busca que tem possibilitado novas e ricas experiências formativas, colocando sua identidade em permanente movimento. No entanto, a sua trajetória e a da outra professora poderiam ter sido bem mais profícuas se tivessem ocorrido em meio a políticas de formação professoral desde o início, ainda na escolha da profissão.

4 PALAVRAS FINAIS

Ao realizar o presente estudo, pudemos perceber os vários caminhos trilhados pelas docentes, em busca da formação. São muitas as dificuldades para se alcançar uma formação adequada e de qualidade que possa contribuir para a realização pessoal, profissional e coletiva na educação. Entre as diversas demandas que são inerentes à profissão, a sobrecarga de trabalho ocupa um lugar de destaque, no que se refere aos desafios impostos para a busca de sua profissionalização e formação docente.

O desenvolvimento sistemático da profissão está atrelado à profissionalização docente que reúne em si todos os atos ou eventos para melhorar o desempenho do trabalho profissional. Implica dois aspectos fundamentais: a profissionalidade e o profissionalismo. O primeiro diz respeito aos saberes, competências, atitudes entre outras, do agir profissional; e o segundo volta-se para a busca de reconhecimento social, de um maior *status* dentro do grupo.

Anteriormente, a formação docente esteve centrada na aquisição de saberes acadêmicos na perspectiva de uma racionalidade fechada. Na atualidade, a formação para o ensino toma progressivamente, uma nova direção, centrada na construção da identidade profissional e na ressignificação dos saberes teóricos e práticos na perspectiva dessa profissionalização.

Assim, constatamos, através das narrativas um conjunto de ações e percursos formativos vivenciados pelas professoras em busca da construção da identidade profissional, ao longo das suas experiências e escolhas, intenções e com o objeto de trabalho. Também, que o movimento dinâmico e interativo que é o processo da formação

docente, incluindo os cursos de formação inicial e continuada, precisam considerar essa relação que a prática se estabelece com a teoria e vice-versa, num movimento contínuo de (re)construção dos saberes. Eles são produzidos ao longo da trajetória de formação e da experiência profissional, considerando as necessidades que surgem da prática pedagógica.

Desse modo, os percursos vivenciados na atuação pessoal e profissional da trajetória de formação das docentes é que constituíram a suas identidades profissionais, compartilhadas cotidianamente com os seus pares, através do fazer docente, como elemento dessa (re)construção permanente.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de *formação* na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL. Decreto nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: FINGER, M.; NOVOA, A. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, jan-jun de 2015, p. 111-131.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: FINGER, M.; NOVOA, A. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 59-79.

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira et all. **Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.09-23, jan./jun.2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2547/2040>. Acesso: 11/03/17.

MOTA, Charles Maycon de A. **Conhecimento de si, diferenças na docência rural e formação docente**. Dissertação de mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (MPED), Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina (BA), 2016, 127 f.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2014.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

PINEAU, Gaston; MICHELE, Marie. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Paris: Saint Martin, 1983.

RAMALHO, Betânia Leite, NUÑEZ, Isauro Beltrán, GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Hellen Thaís dos; GARMS, Gilza Maria Z. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores**. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/364.pdf.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, Volume 4, Nº 04, p. 37-50, jul-dez de 2008.