

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE GESTORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS QUE EVIDENCIAM
INVESTIMENTOS NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Maria do Socorro Brito de Oliveira¹
Josania Lima Portela Carvalhêdo²
Maria da Glória Soares Barbosa Lima³

RESUMO: Para descrever os diferentes investimentos dos gestores escolares da educação básica no desenvolvimento profissional docente, o artigo analisa narrativas produzidas pelos memoriais de formação de quatro gestores, professores da educação básica, ancoradas no método autobiográfico, com base na análise compreensiva-interpretativa. Os resultados revelaram que os investimentos são diversos, principalmente em cursos de formação promovidos pelo sistema público, com foco em questões burocráticas/administrativas e financeiras, havendo investimentos, também, relativos às questões pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional docente; Gestores da educação básica; Narrativas autobiográficas.

ABSTRACT: To describe the different investments of basic education school managers in Teaching Professional Development, the article analyzes narratives produced by training memorials, anchored in the autobiographical method, with four managers, public basic education teachers, based on the analysis comprehensive-interpretive. The results revealed that investments are diverse, mainly in training courses promoted by the public system, focusing on bureaucratic/administrative and financial issues, but there are also those related to pedagogical issues.

KEYWORDS: Teacher professional development; Basic education managers; Autobiographical narratives.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professora temporária da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Campus de Timon, em Timon - Maranhão, Brasil. E-mail: britosocorro22@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3192-2062>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professora Titular da Universidade Federal do Piauí – UFPI, vinculada a Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DMTE e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina-Piauí, Brasil. E-mail: josaniaportela@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4288-2756>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professora Associada da Universidade Federal do Piauí – UFPI (aposentada), Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE, Teresina - Piauí, Brasil. E-mail: glorialima0210@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8586-0840>

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente estudo é um recorte de pesquisa doutoral na qual foram produzidas narrativas autobiográficas e analisados aspectos do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) de gestores escolares que contribuem para produção da prática educativa na Educação Básica. O estudo em comento registra como pressuposto que o DPD do gestor escolar contribui de forma significativa para produção da prática educativa desenvolvida no contexto escolar da educação básica e se justifica pela relevância social da temática no cenário atual, razão por que requer profissionais comprometidos e que investem na sua formação permanente e com a revisitação de sua prática educativa.

Entendemos, de modo particular, que a pesquisa com os gestores escolares possui relevância acadêmica na perspectiva de contribuir com políticas formativas para esses profissionais e para os demais profissionais que atuam na escola, compreendendo o DPD como processo que abarca o indivíduo, seus conhecimentos e o contexto de sua prática educativa.

Diante desse entendimento, registramos que as tessituras reflexivas neste estudo reforçam a compreensão de que o DPD do gestor escolar enriquece e diversifica suas práticas educativas, posto que se trata de um fenômeno social instigante e, principalmente, envolvente por focar interesses e intencionalidades de uma categoria profissional a respeito da ampliação da formação permanente, da qualificação de suas práticas educativas e do alargamento de conhecimentos e aprendizagens da profissão. De forma geral, dizemos que o estudo doutoral mostrou-se relevante, ainda, por subsidiar processos de profissionalização, por meio de investimentos contínuos na dimensão pessoal e profissional, considerando as competências necessárias para produção da profissão, revelando maestria ao pautar-se em uma postura profissional de pesquisador em ação.

Trata-se de pesquisa produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Piauí-UFPI, vinculada à Linha de pesquisa Formação de professores e práticas da docência e ao Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas - NUPEFORDEPE. Desse modo, acrescentamos que a pesquisa, atendendo em exigência da Instituição, foi aprovado no

Comitê de Ética em Pesquisa, cujo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE é de nº 40917120.3.0000.5214.

Este artigo científico, por conseguinte, contém um recorte de nossa tese de doutoramento, que dispõe como questão-problema: quais investimentos para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) são evidenciados nas narrativas autobiográficas dos gestores da educação básica? E propõe, como objetivo, descrever os diferentes investimentos dos gestores escolares da educação básica no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). É pertinente, pois, chamar a atenção que, ao nos referirmos ao DPD, incluímos de modo especial o gestor escolar, por se tratar de um profissional é, antes de tudo, licenciado como professor para atuar, em princípio, no contexto escolar na dimensão pedagógica, assumindo outras funções que se fazem necessárias no cenário escolar da educação básica.

Quanto aos aportes metodológicos, a pesquisa adota a abordagem qualitativa em face de sua vertente na pesquisa-formação, com base no método autobiográfico. Contribuíram com suas narrativas autobiográficas quatro gestores de escolas públicas de educação básica da rede estadual de ensino do Piauí, com vistas percebemos quais investimentos realizaram para o DPD em suas trajetórias pessoais e profissionais, revelados por meio dos memoriais de formação, produzidos e analisados com orientação na técnica de análise interpretativa-compreensiva dos dados, conforme Souza (2014).

Para tessitura desse artigo científico, afora esta seção introdutória que delimita os contornos do estudo, conta, ainda, com quatro seções que, sequencialmente, apresentam a metodologia que dá suporte à pesquisa, à produção de dados e à análise das narrativas, o referencial teórico sobre o DPD na interface com a gestão escolar, os investimentos dos gestores escolares à luz das narrativas e de suas análises, seguido pelas notas conclusivas.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Para a pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-formação, optamos pelo método autobiográfico que possibilita a compreensão da subjetividade dos sujeitos. Conforme Cordeiro *et al.* (2024, p. 153), a abordagem qualitativa busca o estudo em profundidade do fenômeno e “[...] trabalha com descrições, comparações, interpretações, possibilitando investigar valores, crenças, atitudes e opiniões de indivíduos ou grupos”.

Sobre o método autobiográfico, Abrahão (2011, p. 167) relaciona-o à dimensão das “recordações-referências”, com base em Josso (2002), que são recordações descritas, historiadas pelos sujeitos e, por estes, conceituadas. Assim, por serem trabalhadas com a intencionalidade de clarificação e ressignificação de aspectos, dimensões e momentos da própria formação que os afetaram no momento da narração, as recordações referenciadas vão se revestindo de novos significados.

Corroborando com essa ideia, Souza (2011) afirma que o método (auto)biográfico considera a ressignificação das histórias de vida negociadas por marcas, afetos e atravessamentos construídos por reflexões sobre memórias e lembranças construídas ao longo do vivido. Configura-se como processo formativo quando, segundo Souza (2006), a narratividade reverbera na ressignificação das experiências de vida, implicando na explicitação de subjetividades do narrador e em nova interpretação do vivido. A esse respeito, entende que os processos de sistematização e de produção das narrativas “[...] implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu/vive e das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida” (p. 60). Essas experiências, por serem resultantes de reflexão, favorecem a produção de saberes, reforçando o entendimento de que são consideradas formadoras.

Evocamos, novamente, Souza (2006) que defende a ideia de que falar e escrever de si entrecruza o passado, presente e futuro, uma vez que o narrador ao referenciar suas histórias de vida recorre à memória para ativar lembranças que fazem aflorar experiências e vivências, por meio da reflexão, avivando marcas de diferentes temporalidades da vida relembrada.

Na mesma linha de pensamento, sobre a pesquisa narrativa, Clandinin e Connelly (2011, p. 108) afirmam que na escrita das histórias de vida “[...] há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida [...] vivemos histórias, contamos histórias advindas dessas experiências e as modificamos ao recontá-las e ao revivê-las”.

Concordamos com os autores referenciados ao reconhecerem que a narrativa autobiográfica envolve diferentes temporalidades, mobilização da memória e vivências de processos reflexivos, tendo em vista que o ato de narrar, como percebemos durante o

desenvolvimento da pesquisa, exige do narrador a organização de lembranças, a autoanálise e a compreensão/interpretação do que foi vivenciado. Isto é, a narrativa de si possibilita que o narrador compreenda suas vivências e experiências, que desenvolva o conhecimento de si e que ressignifique o vivenciado.

Os colaboradores desta pesquisa são quatro gestores escolares de instituições públicas estaduais de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, gerenciadas pela 19ª Gerência Regional de Educação – GRE, vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Piauí – SEDUC-PI, com sede em Teresina- PI. São profissionais efetivos, com mais de cinco anos de atuação na função, formados em curso superior e que aceitaram de forma voluntária participar da investigação.

Em atendimento ao objeto de estudo, optamos como dispositivo para a produção de dados o memorial de formação. Para análise dos dados resultantes do dispositivo utilizado, buscamos fundamentos na análise compreensivo-interpretativa, segundo Souza (2014, p. 43), tendo sido analisado materiais produzidos na pesquisa que “[...] centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, [...] marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.”. Neste entorno, as narrativas (auto)biográficas produzidas pelos gestores escolares foram submetidas à leitura analítica, que atenta para os aspectos explicitados nos relatos, bem como considera as informações subjacentes ao que foi narrado, tendo em vista a dimensão subjetiva da escrita de si (Souza, 2014).

3 O DPD NA INTERFACE COM A GESTÃO ESCOLAR

Compreendemos o desenvolvimento profissional na perspectiva de Mesquita-Pires (2011, p. 168), segundo a qual essa ação “[...] se configura um processo vivencial e contextual que entrecruza as perspectivas psicológicas, as perspectivas curriculares com as perspectivas organizacionais e sociológicas”. Essa conceitualização apresenta três dimensões: a psicológica dos professores, que suscita o individual, valorizando a pessoa; a gama de conhecimentos e competências sobre ensinar; e o contexto em que está inserido.

Consideramos importante apresentar as contribuições de Mesquita-Pires (2011), nessa área, tomando como norte um estudo que discorre sobre desenvolvimento profissional para além da formação. Nesse estudo apresenta várias contribuições sobre o tema, notadamente ao se reportar que este precisa ser pensado desde as dimensões de

desenvolvimento pessoal, da ampliação de conhecimentos e competências e da dimensão contextual, neste caso na condição de professores que assumiram a gestão da escola.

Significa entender que a autora assume uma concepção holística de desenvolvimento profissional, reportando-a a um processo permanente de melhoria nas práticas educativas, focado no professor ou em coletivos de professores em colaboração, resultante de ações formais e não formais comprometidas com mudanças que fortaleçam a educação e a vida dos alunos e da comunidade escolar. Alerta que demanda tempo para que as práticas sejam significativas e para que os envolvidos compreendam seus fundamentos e propósitos.

Em diálogo com ideias e concepções sobre o desenvolvimento profissional docente, estudos de Imbernón (2011, p. 47) corroboram como subsídio na compreensão sobre sua dimensionalidade e sua natureza, compreendidos como processos de aperfeiçoamento da carreira ao longo da história de vida do professor/gestor, por meio de aprendizagens construídas pelos diferentes pares da escola. O autor “[...] refere-se ao coletivo ou institucional, ou seja, o de desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha em uma instituição educativa”. Entende que esta deve ser a meta de todos os profissionais que atuam nas instituições educativas, para imprimir mudanças em suas práticas educativas em prol da aprendizagem dos alunos, da instituição escola e da comunidade escolar.

Essa concepção requer uma prática com atuação sistemática, compartilhada, que agrega pessoas por meio da mediação de conflitos, considerando as interações sociais, as intencionalidades educacionais da escola. Requerendo, também, abordagens envolvendo ações de interação de pessoas dentro de um organismo vivo político/social e pedagógico educacional, identificado como um empreendimento que qualifica o ensino visando à promoção humana, pelo alcance de objetivos organizacionais, de acordo com o entendimento de Lück (2010) e de Libâneo (2004).

As ideias apresentadas por esses autores sobre a função social da escola, como um território de promoção de práticas educativas de formação humana, envolvem os gestores escolares em diferentes ações de caráter e natureza político/pedagógica que, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2008) demanda coordenação, mobilização, motivação, liderança de um gestor que delega à equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões e ações empreendidas, presta contas dessas

ações e submete à avaliação da equipe as decisões assumidas de forma coletiva e seus resultados. Outras questões relativas à gestão na escola exigem, de igual modo, uma multiplicidade de conhecimentos e competências necessárias à dinâmica do contexto escolar que impõe, às vezes, novos desdobramentos, novos protocolos e procedimentos de ação dos gestores escolares.

Mediante a compreensão dos desafios e demandas próprias ao cenário do cotidiano da escola, consideramos fundamental a formação permanente desses profissionais, enquanto fator que antepara e fortalece o processo de desenvolvimento profissional docente que, segundo Lück (2009), se articula à gestão escolar na condição de ação integrada e de participação coletiva, nas diferentes dimensões: administrativas, políticas e pedagógicas, cada uma com sua especificidade e finalidade. Do ponto de vista administrativo e financeiro, mencionamos a gestão da escola em seus aspectos burocráticos, divisão de trabalhos e de organização do pedagógico. Na dimensão política, destacamos a tomada de decisão, buscando o envolvimento e o engajamento coletivo, em razão do compromisso com a qualidade da escola. O gestor escolar, no cumprimento da dimensão política, assume o desafio de exercer o princípio da autonomia, mantendo vínculos estreitos com os profissionais da escola, com a comunidade, entre outros.

A gestão pedagógica, de acordo com Lück (2009, p. 95), merece destaque, visto que: “[...] é, de todas as dimensões da gestão escolar a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola, que é o de promover aprendizagem e a formação dos alunos, conforme apontado anteriormente”. Em suas análises, a autora reforça a relevância da gestão pedagógica, afirma que essa função exige uma ação coletiva sistemática e intencional na promoção das aprendizagens, na formação humana. Apesar de destacar o protagonismo da gestão pedagógica, entende que as diferentes dimensões da gestão escolar são essenciais e, principalmente, precisam estar articuladas ao item atendimento à função social da escola.

Quanto ao gestor escolar, Estevão (2002, p. 87) destaca que sua legitimidade “[...] advém, assim, da capacidade (também técnica) de satisfazer as necessidades, os valores e as expectativas, inclusive da comunidade política mais ampla. Implica dizer que se trata de um verdadeiro “intelectual transformador [...]. Razão por que o investimento no desenvolvimento profissional deva ocorrer de forma permanente, ao longo de sua trajetória, focalizando todos os aspectos e dimensões da gestão escolar. Abrange formação continuada, participação ativa em projetos pedagógicos de extensão e de intervenção, com

experiências e vivências de aprendizagens inovadoras decorrentes de práticas de reflexividade, para a conquista de competências necessárias a uma ação gestora marcada pela maestria, em promover constantes e efetivas melhorias em seu mister cotidiano, evitando bricolagens/ improvisações.

Reforça que o desenvolvimento profissional é, portanto, um conceito em construção, mas que um acervo teórico produzido, permite entender seus significados. Segundo Day (2001), este é um processo contínuo, que se efetiva ao longo da vida e carreira de professor na interface com sua história de vida, implicando na produção de diferentes aprendizagens formais e informais, na escola e fora dela, perpassando os diferentes ciclos da vida e da profissão, influenciado e condicionado por fatores externos e internos à instituição escolar.

Estabelece uma espécie de contextualização, ao explicar a necessidade de investimentos no DPD nos contextos educacionais, reforçando que sem esse aporte e suas múltiplas dimensões, provavelmente afetarias as concepções do gestor escolar, considerando que “[...] os professores não têm apenas de ser profissionais, têm de agir como profissionais” (Day, 2001, p. 25). Esse autor reforça a ideia de que estamos diante de processo que considera o docente um agente social de mudança, que busca rever com frequência suas potencialidades, ampliando conhecimentos e competências, individualmente e coletivamente, exercendo seu compromisso ético e moral, articulado aos propósitos da educação.

Por meio do DPD, os professores produzem conhecimentos, em colaboração e compartilhamento. Day (2001) afirma ser importante ressaltar que a formação adequada do professor e seu bem-estar na profissão implicam na contribuição para seu pleno desempenho profissional, para o êxito da escola e para aprendizagens permanentes. Faz referência a esse esforço como fatores que integram a qualidade da aprendizagem profissional, a ampliação da cultura escolar, produzidas, promovendo a revisitação de práticas educativas.

A esse respeito, Day (2001, p. 16) reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional se configura como um contínuo processo de construção de diferentes aprendizagens, formais e não-formais, de reflexividade, renovação de concepções sobre a prática educativa no percurso da sua carreira profissional e vida pessoal de

aperfeiçoamento e inovação de ser/fazer do professor como compromisso ético profissional. Em suas trajetórias de vida, formação e atuação, os profissionais se deparam com situações complexas e desafiantes em suas práticas educativas no contexto da educação básica. Essa realidade fomenta a importância deste como *locus* de aprendizagens permanentes e como contributo para a revitalização das práticas educativas, em virtude de oportunizar aos profissionais a revisão de suas crenças, conhecimentos e competências.

Desse modo, comporta ressaltar que ao desenvolverem reflexões sobre as diferentes etapas do ciclo de vida dos professores, Huberman (2000), Coutinho e Barbosa Moreira (2023) evidenciam que os profissionais conseguem perceber seu próprio progresso, por compreenderem que se trata de um *continuum*, cujos efeitos podem provocar mudanças significativas nas práticas educativas e na sua diversificação.

Por fim, queremos chamar a atenção para o fato de que este não se restringe à formação continuada ou à formação permanente, pode ser compreendido como um “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (García, 1999, p. 144). Evidencia-se que é resultado de diferentes fatores que marcam a trajetória dos professores, provocando suas reflexões sobre as práticas que produzem cotidianamente. Evidencia-se, também, que percebem seu processo de desenvolvimento profissional como fonte de aprendizagens e de conhecimentos.

4 DPD: QUAIS OS INVESTIMENTOS DOS GESTORES ESCOLARES?

A sociedade contemporânea é composta por diferentes sujeitos históricos, socialmente construídos em contextos de interações e relação consigo, com o outro e com os grupos sociais. Essa compreensão pressupõe troca de experiências, parcerias e compartilhamento de conhecimentos e aprendizagens construídas de forma individual e coletiva. Neste estudo, que registra como foco o desenvolvimento profissional docente, consideramos a história de vida dos professores que atuam na escola no cargo de gestores, por meio de suas narrativas (auto)biográficas de projeto, evocadas pelos Memoriais de Formação.

Na perspectiva desse estudo, realçamos o que Oliveira-Formosinho (2009) advoga sobre o desenvolvimento profissional, pois, para esse teórico, constitui um processo mais

vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto. Embora centrado no individual, não deve ser abordado simples ou predominantemente através de perspectivas psicológicas; as perspectivas curriculares e as perspectivas organizacionais e sociológicas têm dado grandes contributos ao estudo dessa temática. A complexidade do ato educativo, quer referindo-se às crianças, quer referindo-se a adultos, reivindica o conhecimento de fontes plurais que fundamentam o desenvolvimento do sujeito aprendiz, aqui realçamos a aprendizagem profissional do gestor escolar.

Com base nessas informações, construímos a análise das narrativas dos memoriais. O estudo da escola como organização de trabalho educativo, pedagógico e docente, espaço de aprendizagens, implica entender os processos de gestão, estruturação e organização, tendo como parâmetro a cultura e o clima das relações e interações de seus atores. A escola expressa sua operacionalização apoiada no modelo de gestão adotada pela equipe escolar que assume sua administração.

Os profissionais da educação, quer sejam professores em sala de aula, quer sejam atuantes em outras funções escolares (por exemplo, gestão pública, coordenação pedagógica, supervisão ou orientação educacional, entre outras), precisam de aprimoramento e de ampliação de aprendizagens e saberes profissionais, na perspectiva interdisciplinar/e transdisciplinar, visto que as exigências da prática educativa são multifacetadas e, portanto, exigem dos profissionais a articulação e mobilização de conhecimentos de diferentes áreas e padrões.

Diante dessas considerações, neste recorte categorial de análise, contemplamos os investimentos dos gestores que participaram da pesquisa, focalizando o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) em contexto de serviço na escola. Por meio das narrativas, os gestores evocaram suas memórias, suas lembranças sobre si, em relação ao meio profissional, às condições de trabalho na função gestora da escola, aos colegas professores e funcionários e relação à escola como um todo. As narrativas são referentes à dimensão pessoal, social e profissional, como investimento na vida, na carreira com foco no funcionamento e desenvolvimento da escola e da sociedade.

Em relação aos investimentos, apresentamos a narrativa dos colaboradores, advinda dos memoriais de formação:

[...] fiz ao longo de minha jornada como professora e gestora vários cursos de formação continuada em serviço, oportunizadas pelo sistema educacional, cursos como “Vencer na Gestão” [...]. Sempre fui e sou uma servidora atuante, proativa. Participei da implantação da Unidade Escolar Domício Magalhães Melo. Nesse período, na falta de professores formados no mercado, ministrei aula de Matemática, Desenho Geométrico e até de Artes. Colaborei na gestão e organização do Plano Decenal da Educação, no papel de sindicalista. Mesmo sem formação adequada em Pedagogia, participei da elaboração da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar Martins Napoleão, no ano 1991, contando sempre com a colaboração de uma equipe de professores, destaco aqui, as contribuições valiosíssimas na produção das professoras, Milca e Ana (Gestora Marlene).

Fui professora e coordenadora da escola por um bom período, vivenciei boas experiências que me renderam aprendizagens sobre a profissão e sobre o funcionamento da escola. Houve uma eleição para direção da escola e fui eleita com a maioria dos votos. Fiquei muito feliz. [...]. Valeu todo o aprendizado. Hoje, compartilho a gestão como adjunta de uma escola de Tempo Integral. Tivemos que fazer muitos investimentos em Pós-Graduação; Sou Especialista em Gestão Escolar e Educacional; Supervisão e Orientação educacional com habilidades em Administração; Tecnologias Mídias e plataformas digitais; estou sempre me aperfeiçoando e me atualizando.

[...] A gestão escolar na contemporaneidade exige profissionais qualificados e formação continuada em prol do Desenvolvimento Profissional. A 19ª GRE sempre promove formação para a gestão como modelo de governança, responsabilização, eficiência na liderança e transparência. Coordenei todo o Projeto de Tempo Integral implantado na escola. Aprendi e continuo aprendendo. (Gestora Silvana).

Tive interesse em voltar a estudar, vi que meu conhecimento estava defasado, surgiu uma oportunidade e fui cursar o PROGESTÃO me despertou o interesse de fazer o tão sonhado vestibular, fiz a primeira vez pra Pedagogia, mas sem muito interesse porque sabia que não me identificaria com o curso, reprovei. Voltei a estudar e surgiu vagas na minha cidade para o curso de Letras Português, fui aprovada no 9º lugar. Fui sendo lotada em séries que exigia mais estudo, planejamento, mas sempre envolvida com os gestores. Após o término do curso superior foram oferecidos aos professores a Pós graduação em Gestão Educacional para aqueles que tinham feito o PROGESTÃO. (Gestora Lúcia).

Ao longo da minha trajetória de vida profissional busco qualificação para atuar na escola, na docência e no núcleo gestor como coordenadora e gestora escolar; segmento escolar, onde tenho uma rotina de trabalho voltada para investimentos em formação, participo de todos os cursos promovidos pela 19ª GRE/SEDUC-PI; cursos de qualificação e aperfeiçoamento em gestão pública com foco na excelência de resultados e aprendizagens pessoal e profissional; participo de todos, pois, aprendo muito. Entendo que quase não tenho tempo para cuidar da minha família. Tenho um grande desejo de cursar Mestrado. (Gestora Dagmar)

Identificamos nas narrativas dos gestores escolares diferentes tipos de investimentos, envolvendo questões burocráticas administrativas e financeiras, mas, também, aspectos relativos às questões pedagógicas. O mais recorrente, que identificamos nas narrativas de Marlene, Silvana, Lúcia e Dagmar, é a formação continuada que ocorre ofertada pela Secretaria Estadual de Educação, por meio da 19ª Gerência Regional de Cadernos da Fucamp, v. 31, p. 36 - 52 /2024

Educação – GRE, à qual as escolas pesquisadas estão vinculadas. Inferimos que este tipo de formação, geralmente imposta pelas redes públicas de ensino, não é apreciada pela maioria dos profissionais por não corresponder aos anseios do público alvo, mas, nas narrativas das gestoras, percebemos que são valorizadas pelos profissionais, inclusive servindo para despertar o desejo de outros investimentos na formação, como descreve a Gestora Lúcia.

A formação contempla a complexidade do contexto em que estão inseridas as gestoras, em processo contínuo, amplo e plural que envolve o professor em seu desenvolvimento na carreira, centrado na escola, nas competências para a gestão escolar quanto às questões burocráticas, administrativas e financeiras, a exemplo dos programas enumerados pelas colaboradoras: “Vencer na Gestão” (Gestora Marlene) e “PROGESTÃO” (Gestora Lúcia), aprendendo no coletivo com os pares. Constitui o cenário institucional, portanto espaço de referência para a aprendizagem da gestão escolar, inclusive por que visa ao atendimento das necessidades formativas reais das profissionais, sendo importante estar mais próxima ao lócus de atuação (Lück, 2009).

Percebemos nesse bloco de narrativas a presença de outros investimentos realizadas pelas gestoras, de forma individualizada, em cursos de pós-graduação *lato sensu*: gestão escolar (Gestora Silvana e Gestora Lúcia), além da expressão do desejo evidenciado pela Gestora Dagmar de continuação dos investimentos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, em cursos de mestrado, importantes para a formação dos profissionais e, no geral, reconhecidos pelo plano de carreira da rede pública estadual.

Mesquita-Pires (2011) analisa que, para compreender a complexidade holística que envolve as abordagens dimensionais e teóricas do desenvolvimento profissional docente, se faz necessária uma análise crítica sobre as vertentes que afetam e atravessam os processos individuais e coletivos de seus atores sociais. Essa reflexão envolve a própria aprendizagem metacognitiva do adulto, a busca pela apropriação, pela automação, regulação/e controle dos recursos internos e externos; pensamentos, concepções e sentimentos sobre a vida, a carreira e a escola e as fases do ciclo de vida do professor, que refletem sobre o modo/amplitude como ocorrem os investimentos.

Importante verificar o que ressalta Mesquita-Pires (2011), está posto nas narrativas das Gestoras Marlene, Silvana, Lúcia e Dagmar, que é a disposição, ampliação

de seus caminhos formativos, colocando-se como pessoas proativas, que expressam pensamentos, concepções e sentimentos sobre a carreira, sobre suas necessidades de crescimento profissional. Revelam que aprendem com o novo, na medida em que se lançam ao desafio de aprender e compartilhar conhecimentos com os pares, como afirmam as Gestoras Marlene e Silvana. Revelam a disposição em realizar um trabalho em colaboração, rompendo a perspectiva individualista, centralizadora e autoritária que, por vezes, permeia o ambiente escolar. Essa disposição em compartilhar se revela de forma mais evidente nas narrativas das Gestoras Marlene e Silvana, gerando um sentimento de pertencimento importante para a mobilização dos sujeitos em prol da qualidade dos fazeres e saberes das gestoras.

Mediante análise do conjunto de narrativas, identificamos que o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) não está restrito aos processos de formação inicial e continuada. Percebemos que a formação para a gestão, com ênfase no modelo de governança por exemplo, abrange a própria aprendizagem dos profissionais na execução de projetos específicos que produzem experiências formativas, ao contemplarem várias dimensões da ação gestora (técnica, humana, ética, político-social), a implantação de escolas (Gestora Marlene); elaboração de propostas pedagógicas (Gestora Marlene); coordenação de projeto de implantação de escola de Tempo Integral (Gestora Silvana); experiências formativas vivenciadas na atuação como professora e na coordenação pedagógica (Gestora Silvana e Gestora Lúcia); e participação na elaboração de documentos da política educacional: o Plano Decenal de Educação (PDE), como relata a Gestora Marlene. Todos esses aspectos encontram-se reportados nas discussões de Lück (2009).

Ademais, o próprio envolvimento com as questões profissionais como sindicalista traz a percepção das profissionais para saberes éticos e da política educacional, investimentos demonstrados pela Gestora Marlene. Na luta por melhores condições materiais e subjetivas de trabalho, como representante da categoria, na condição de sindicalista, atuou na produção de planos de educação, teve a oportunidade de alargar sua percepção sobre a educação, ao tempo em que se posiciona politicamente quando envolvida em questões educacionais mais amplas, mas não menos importantes para a qualidade da ação que desenvolvem.

Fica patente que o investimento na ação da gestora Marlene, sobretudo ao relatar acerca da complexidade inerente ao processo contínuo, amplo e plural que envolve o professor e o gestor em seu desenvolvimento na carreira, centrado na escola, no

desenvolvimento das competências de planificação, por exemplo, aprendendo no coletivo com os pares, em serviço.

As narrativas evidenciam, ainda, que o desenvolvimento profissional pode afetar positivamente diferentes dimensões do profissional (técnica, humana, ética, político-social), envolvendo processos de aprendizagem cognitiva, produção de conhecimentos, compreensão de si e de fortalecimento de convicções, de concepções e das relações de trabalho, favorecendo a melhoria na qualidade da prática educativa, da pesquisa e da gestão, ou seja, melhoria da prática educativa no interior da escola, coadunando com os escritos de Lück (2009).

Com base em Imbernón (2011, p. 49), cabe ressaltar que o investimento dos gestores escolares alcança todas as dimensões da profissão, pois “[...] não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo e teórico”. O autor, inclusive, refere o que não é DPD, resume dizendo que é “[...] tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente” (p. 49). Reforça que o DPD constitui um estímulo à melhoria da prática profissional, sempre almejando a qualidade em todas as dimensões da ação.

De modo geral, compreendemos que se trata de um processo abrangente, não se restringindo a uma dimensão, e que a condição do exercício da profissão, conforme ocorra, pode impulsionar esse desenvolvimento ou impedi-lo. Para sua promoção é preciso cultivar novas práticas, baseadas na aprendizagem para autonomia e na colegialidade como mecanismos de participação democrática na profissão, sendo as experiências construídas vinculadas a fatores profissionais.

5 NOTAS CONCLUSIVAS

Quanto aos investimentos dos gestores escolares da educação básica, suas narrativas revelam aspectos diversos inter-relacionados, principalmente em cursos de formação em gestão promovidos pela 19ª GRE/SEDUC-PI, cujo foco direciona para questões burocráticas/administrativas, financeiras e para questões pedagógicas, com vistas

à oferta de uma educação de qualidade que promova a aprendizagem dos estudantes da educação básica.

As autobiografias evocadas nos memoriais de formação expressam compreensão sobre investimentos em aperfeiçoamento profissional promovidos pelo sistema para o DPD dos gestores escolares cumprem as finalidades administrativas estabelecidas. Expressa, também, atendimento às dimensões pedagógicas formativas em serviço dos profissionais no processo organizacional/institucional.

Conjuntamente os dados produzidos e analisados atestam que o desenvolvimento profissional docente é percebido e reiterado pelas colaboradoras como um espaço plural, diverso, dinâmico e complexo de aprendizagens individuais e coletivas do professor/gestor, de todos e de cada um. Atestando seu envolvimento na execução do projeto pedagógico que se entrelaça com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, individual e coletivo, no que se refere a processos administrativos, financeiros e pedagógicos no âmbito da educação básica.

Isto posto, ratificamos que a trajetória de desenvolvimento profissional do professor pressupõe um processo contextual de dimensão ampla, que se estende ao longo da carreira, aberto a mudanças, permeado por investimentos pessoais e institucionais aprendentes em volta de si mesmo e de parcerias construídas, compartilhadas que se desenvolvem *num continuum* movimento de esforços conjugados que ultrapassam ou não se limitam somente a experiências formativas sistemáticas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2011. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708>. Acesso em: 02 jan. 2023.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORDEIRO, E. M. *et. al.* Breves considerações a respeito da análise de conteúdo e da pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 28, p. 146-157, 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/issue/view/214>. Acesso em: 10 maio. 2024.

COUTINHO, A. P.; BARBOSA MOREIRA, A. F. O ciclo de vida profissional: um estudo com professores da ETEJLN – FAETEC. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. DOI: 10.21573/vol39n12023.128248. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/128248>. Acesso em: 2 jan. 2023.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.
ESTEVÃO, C. A. V. Gestão educacional e formação. *In*: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (org.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 87-105.

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

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜCK, H. **A evolução da gestão educacional a partir de mudanças paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MESQUITA-PIRES, C. Desenvolvimento profissional: uma concepção para além do conceito de formação de professores. *In*: **Anais** do XI Congresso da Sociedade Portuguesa

de Ciências da Educação. Guarda: Instituto Politécnico, 2011, p. 165-170. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/7578>. Acesso em: 01 jan. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora: 2009. p. 221-284.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014. DOI: 10.5902/1984644411344. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 01 jan. 2023.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão-narrar a vida. **Educação**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>. Acesso em: 01 jan. 2023.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006.