

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALINE ASSUNCAO TRANQUEIRA

**(RE)ESCREVENDO A FORMAÇÃO: AUTOBIOGRAFIZAÇÃO DE
PEDAGOGOS EGRESSOS DA UFPI**

**TERESINA
2014**

ALINE ASSUNÇÃO TRANQUEIRA

**(RE)ESCREVENDO A FORMAÇÃO: AUTOBIOGRAFIZAÇÃO DE
PEDAGOGOS EGRESSOS DA UFPI**

**TERESINA
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

T772n Tranqueira, Aline Assunção.
(Re)Escrevendo a formação [manuscrito] :
autobiografização de pedagogos egressos da UFPI /
Aline Assunção Tranqueira. – 2014.
151 f.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, 2014.
“Orientadora Prof^a Dra. Maria da Glória Soares
Barbosa Lima”

1. Formação de Professores. 2. Formação Inicial. 3.
Formação Contínua. 4. Narrativas Autobiográficas. I.
Título.

CDD 370.71

ALINE ASSUNÇÃO TRANQUEIRA

**(RE)ESCREVENDO A FORMAÇÃO: AUTOBIOGRAFIZAÇÃO DE PEDAGOGOS
EGRESSOS DA UFPI.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina, 27 de fevereiro de 2014.

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)
Presidente

Profa. Dra. Ana Maria Lório Dias (UFC)
Examinadora Externa

Profa. Dra. Antonia Edna Brito (UFPI)
Examinadora Interna

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pela presença constante em minha vida, pelas graças alcançadas e a concretização de mais um sonho; aos meus pais e aos meus irmãos, pelo apoio e por terem acreditado em meus sonhos e à minha orientadora, Professora Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pelos muitos ensinamentos dados ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e iluminação.

Aos meus pais, Valdir e Assunção, que são exemplo de luta e superação e que sempre me motivaram a estudar. A vocês, amados pais, agradeço pela vida, pelo amor prestado sem esperar nada em troca, pelos exemplos fornecidos diariamente. A vocês agradeço, além desta vitória, tudo o que sou e o que quero ser.

A meu irmão Anderson, pelo amor, carinho, incentivo e apoio em todos momentos.

A meu irmão Adriano, por todo o aparato técnico computacional ao longo do Curso.

Ao Josué, pela disponibilidade e pelas ricas e oportunas sugestões. Pelo amor, carinho e compreensão nesta longa jornada.

À minha orientadora, professora Dr^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima, por me guiar nessa longa e difícil caminhada e pelo apoio incondicional em todos os momentos que se fizeram necessários.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da UFPI, com os quais tive o prazer de conviver neste rico processo formativo. Dentre esses, em especial agradeço aos mais que professores, amigos: Amparo Ferro, Antônia Edna, Bárbara Macêdo, Carmen Lúcia, José Augusto e Luis Carlos.

À professora Ana Lório, que gentilmente aceitou o pedido para contribuir com o trabalho, pelas sábias palavras, que de fato contribuíram para o meu crescimento intelectual.

Aos companheiros da 20^a turma do Curso de Mestrado em Educação, pelos momentos de discussão e pelas valiosas trocas de conhecimentos e de experiências.

Em especial, as minhas amigas Eliane, Joimara, Josy e Katariny, pelas alegrias proporcionadas durante o curso.

Ao Meireles, que sempre me ajudou com informações valiosas.

À minha amiga de todas as horas, Keylla Melo, com quem constantemente discutía detalhes do nosso trabalho que serviram de espelho e de motivação para a vida pessoal e profissional. A você, que sempre ofereceu o ombro amigo e a palavra certa nos momentos mais difíceis.

Aos interlocutores da pesquisa, sem os quais esse trabalho não teria sido possível.

Aos profissionais que trabalham na Escola Municipal Noé Fortes, que entenderam minhas ausências e deram suporte para conclusão deste trabalho. Em especial, agradeço a Simone, Gilson, e Fátima (mãe de coração).

À Universidade Federal do Piauí, por todos os espaços e recursos à disposição.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, na pessoa de seus funcionários, pela presteza com que sempre nos atendeu. Em especial à Fernada.

E a todos aqueles que de uma maneira ou outra se importaram comigo, com o meu trabalho, meus estudos, com minha vida.

A todos, deixo o meu sincero Muito Obrigada!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGED – Programa de Pós Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFPI – Universidade Federal do Piauí

RESUMO

O debate educacional sobre formação de professores no contexto da economia globalizada do presente século se apresenta dinâmico e fortalecedor das propostas implantadas no século anterior e que se configuram e se consolidam no presente século. Neste contexto, a pesquisa parte do problema: como se efetiva o processo de formação docente de egressos do Curso de Pedagogia-UFPI?. Tem como objeto de estudo o processo de formação docente de egressos do curso de Pedagogia da UFPI e como objetivo geral analisar os processos de formação docente desse grupo de pedagogos, propondo os seguintes objetivos específicos: descrever as trajetórias de formação inicial de egressos do curso de Pedagogia da UFPI e caracterizar o processo formativo no âmbito da formação continuada e da prática docente desses egressos. O estudo intitulado “(Re) escrevendo a formação: autobiografização de pedagogos egressos da UFPI”, no formato estrutural de Dissertação de Mestrado, insere-se no debate educacional sobre formação de professores, anteparado pelos eixos teóricos, formação inicial, segundo Nóvoa (1992), Lima (2003), Romoaldo et al (1998), Imbernón (2010) e formação continuada à luz das discussões de Formosinho (2009), Lima (2003), Nóvoa (1991), Perrenoud (2003). No âmbito metodológico caracteriza-se como estudo de natureza qualitativa, empregando a pesquisa narrativa no duplice papel de método e técnica de investigação, referenciada em Souza (2006, 2008, 2010), Brito (2010), Nóvoa (2010), Abrahão (2012). Conta com a participação de seis professoras interlocutoras, com no mínimo 10 (dez) anos de experiência como docentes. Emprega para a produção de dados narrativos o memorial de formação, com a finalidade de contribuir com reflexão sobre o próprio processo de formação das interlocutoras que atuam nas escolas campos desta investigação. Para o desenvolvimento da análise de dados, emprega o formato denominado análise interpretativa-compreensiva de dados, apoiada em Souza (2006), seguindo três momentos definidos como Tempo I: Pré-análise/Leitura cruzada; Tempo II: Leitura Temática – unidade de análise descritiva e Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus. Registra como principais revelações que a escolha pelo curso de Pedagogia não se revelou como a primeira opção das interlocutoras; que a formação inicial, no caso, representado pelo Curso de Pedagogia, a despeito de algumas fragilidades, estimulou a necessidade de formação permanente e, desse modo, ofereceu subsídios às práticas de formação, contribuindo para a emancipação profissional; e as demandas de formação continuada ficaram restritas em sua maioria aos contextos de trabalho, uma menor parte em formações oferecidas pela Rede e em cursos de especialização.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Formação Inicial. Formação Continuada. Narrativas Autobiográficas.

ABSTRACT

The education debate on teacher education in the context of the globalized economy of this century presents dynamic and empowering tenders deployed in the previous century and are structured and consolidated in this century. In this context, the research part of the problem: how effective the process of teacher education graduates of the School of Pedagogy UFPI ?. The object of study of the process of teacher education students who graduated from the Pedagogy UFPI general and how to analyze the processes of teacher training this group of educators, addressing the following specific objectives: to describe the trajectories of initial training of students who graduated from pedagogy of UFPI and characterize the formation process under the continuing education and the teaching practice of these graduates. The study entitled " (Re) writing training: autobiografização of graduates educators UFPI " in structural format Dissertation, is part of the education debate on teacher education , anteparado by theoretical axes , initial training, according Nóvoa (1992) , Lima (2003) , Romoaldo et al (1998) , Imbernon (2010) and continued in the light of discussions Formosinho (2009) , Lima (2003) , Nóvoa (1991) , Perrenoud (2003) training. Methodological framework is characterized as a qualitative study, employing a dual role in the narrative research method and research technique, referenced in Souza (2006, 2008, 2010) , Brito (2010) , Nóvoa (2010) , Abrahão (2012) . It involves six interlocutors teachers with at least ten (10) years of teaching experience. Employs to produce the memorial narrative data training, in order to contribute to reflection on the process of formation of interlocutors who work in this field research schools itself. For the development of data analysis, employing the format called interpretive - comprehensive data analysis, supported by Souza (2006) , following three moments defined as Time I: Cross Pré-análise/Leitura; Time II: Lecture - unit of analysis descriptive and Time III: Interpretative Reading comprehension - corpus. Join as major revelations that the choice of pedagogy course not revealed as the first choice of the interlocutors, the initial formation in the case, represented by the School of Education, despite some weaknesses, spurred the need for ongoing training and this Similarly, offered subsidies to training practices , contributing to the professional emancipation, and the demands of continuing education were restricted mostly to the contexts of work, a minor part in training offered by the network and in specialization courses .

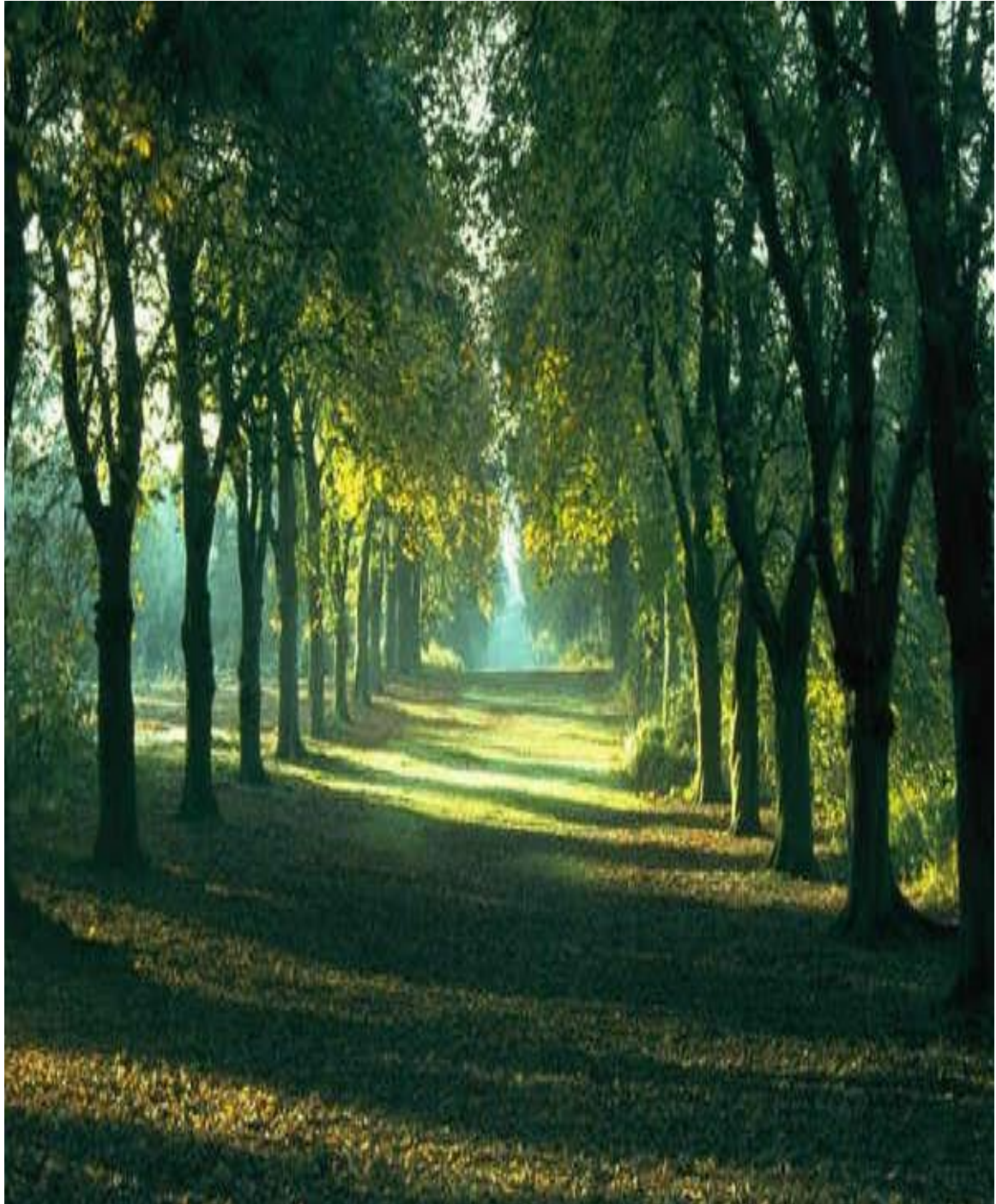
Keywords: Teacher Training. Initial Training. Continuing Education. Autobiographical narratives.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APONTAMENTOS INICIAIS: INTRODUZINDO O ESTUDO | 12 |
| CAPÍTULO I - DA METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO | 19 |
| 1.1 A pesquisa e sua caracterização | 22 |
| 1.2 A perspectiva narrativa: concepções, funções e potencialidades | 25 |
| 1.3 A produção de dados: narrativas de formação | 28 |
| 1.3.1 O memorial | 30 |
| 1.4 A análise de dados: configuração processual | 33 |
| 1.5 O curso de Pedagogia da UFPI e as escolas públicas como contextos da pesquisa | 35 |
| 1.5.1 A Escola Municipal Noé Fortes | 37 |
| 1.5.2 A Escola Municipal Planalto Ininga | 39 |
| 1.5.3 A Escola Municipal Murilo Braga | 41 |
| 1.6 As interlocutoras do estudo | 42 |
| CAPÍTULO II - DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES | 44 |
| 2.1 A Formação Inicial dos Professores | 47 |
| 2.2 A Formação Continuada: Caminhos Percorridos e a Percorrer | 55 |
| CAPÍTULO III - DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: INCURSÕES ANALÍTICAS | 62 |
| 3.1 Tempo I: Perfil (auto)biográfico das interlocutoras | 65 |
| 3.2 Tempo II: Leitura Temática – Unidades de análises descritivas | 72 |
| 3.2.1 Trajetória de formação inicial | 72 |
| 3.2.1.1 O curso de Pedagogia como opção | 72 |
| 3.2.1.2 Vivências acadêmicas | 79 |

| | |
|--|------------|
| 3.2.2 Trajetória de formação continuada | 88 |
| 3.2.2.1 Carreira docente: espaços de formação | 89 |
| 3.2.2.2 Caminhos percorridos: realizações e desafios | 98 |
| 3.3 Tempo III : Análise interpretativa-compreensiva do corpus | 110 |
| | |
| APONTAMENTOS FINAIS: ALGUNS DIZERES CONCLUSIVOS | 115 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 121 |
| APÊNDICES | 126 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 127 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO DO MEMORIAL | 128 |
| APÊNDICE C – MEMORIAIS DAS INTERLOCUTORAS..... | 132 |

APONTAMENTOS INICIAIS: INTRODUZINDO O ESTUDO



APONTAMENTOS INICIAIS: INTRODUZINDO O ESTUDO

O debate educacional sobre formação de professores no interior da economia globalizada do presente século apresenta a dinamicidade e o fortalecimento das propostas implantadas no século anterior, que se configuram e se consolidam no presente século, notadamente em função da transnacionalização de formação, vislumbrando processos formativos que viabilizem aos professores uma formação pedagógica e acadêmica voltada para formar cidadãos, profissionais comprometidos com o humano, o social e o educacional, que discuta sobre a necessidade de atualização permanente, como forma de democratizar o acesso a todos os professores, e demais profissionais, aos progressos de seu campo de atuação.

São visíveis, a cada dia, os esforços para se produzir uma ressignificação dos sentidos e das práticas relativas à formação docente. São visíveis também os significativos avanços nesta área, em particular no campo da formação de professores, ao se discutirem as atitudes, os valores que visam à transformação do contexto escolar e profissional, à ampliação do pensamento analítico, reflexivo e crítico, aos contextos mais amplos (cultural, social, político, econômico e educativo) e, ainda, ao professor como agente que mediatiza a relação do aluno com o meio social.

Essas mudanças expressam a complexidade do ensinar que requer, cotidianamente, habilidades e saberes específicos e não específicos, conhecimentos diversificados, práticas inovadoras, criatividade, formação, autoformação, reflexividade e transformação.

Desse modo, o estudo tem como objeto o processo de formação docente de egressos de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Essa formação é percebida a partir de mudanças que se operam no saber, no saber fazer e no ser professor, expressos em suas auto(biografias) narrativas. Na verdade, seja na formação inicial ou continuada, progressivamente, os docentes estão em processo de desenvolvimento profissional, desde que estejam dispostos a crescer e a ampliar seus conhecimentos e que, de fato, invistam nesse processo.

No contexto dessas considerações, a formação docente, objeto de nosso estudo, caracteriza-se como um processo no qual várias forças se conjugam, envolvendo as experiências pré-formativas, a formação (inicial e continuada), o exercício profissional, os investimentos, as condições de trabalho, as promoções na carreira, salários e até mesmo dúvidas e dilemas fazem parte desse processo, que objetiva aumentar a qualidade de vida pessoal e profissional do professor, bem como fortalecimento no âmbito do ensino, da pesquisa, extensão e da gestão educacional. Na sua condição processual, integra a formação permanente do professor que se inicia na licenciatura e se estende ao longo da vida professoral.

A formação inicial de professores é entendida como espaço acadêmico, como tempo vivenciado na academia, como manancial de aprendizados professorais e de aquisição de competências docentes e, finalmente, como fase preambular de um processo de formação permanente. Uma formação profissional nesse âmbito, para fazer frente às exigências de uma sociedade globalizada, necessita alinhar-se a um modelo que contemple a aprendizagem permanente, renovada, o desenvolvimento de pesquisas, o diálogo com alunos, pares e comunidade, com a finalidade de oferecer a cada cidadão uma educação pautada no pluralismo, na integração, na heterogeneidade, na participação, na flexibilidade e na democracia.

Ao envidar estudos que discutam, entre outros aspectos pertinentes, o processo de formação de professores, tomamos como ponto de partida compreender a complexidade que permeia a construção da formação, do exercício docente e da carreira, perspectivando a edificação de uma base sólida de conhecimentos especializados e da construção de uma consciência profissional necessária ao professor de profissão.

Diante desse contexto, a pesquisa em referência parte da seguinte questão problema colocada aos professores egressos do curso de Pedagogia da UFPI: Como se efetiva o processo de formação docente de egressos do Curso de Pedagogia-UFPI? Apresenta como **objetivo geral** analisar o processo de formação docente de egressos de Pedagogia da UFPI. E como **objetivos específicos**: descrever as trajetórias da formação inicial dos egressos do curso de Pedagogia-UFPI e caracterizar o processo formativo no âmbito da formação continuada e da prática docente desses egressos.

Com base nesse horizonte discursivo desenvolvemos uma pesquisa, na modalidade narrativa, mediante o contributo da história de vida, enquanto alternativa

metodológica adequada quando se intenta articular a dimensão individual, a dimensão formativa e profissional de determinada pessoa aos contextos e fenômenos sociais mais amplos. Vida aqui não é encarada apenas como um conjunto de eventos, mas como acontecimento vivido num determinado tempo e lugar e sob algumas circunstâncias.

O propósito, pois, de realizar esta pesquisa, decorreu da necessidade de ampliar e consolidar estudos sobre formação inicial e continuada de professores, articulada à história de vida como uma via que pode desencadear o processo de reflexão acerca da formação permanente do professor, em torno de aspectos como formação e seus percursos formativos assim como as aprendizagens necessárias a um professor de profissão na perspectiva de contribuir para o fortalecimento da discussão entorno da formação no curso de Pedagogia e da ação processual formativa dos professores no âmbito de sua atuação profissional.

A relevância do estudo evidencia-se pela fertilidade dos dados produzidos e analisados e, concomitantemente, em face das relações e discussões estabelecidas com o contexto social, econômico, político e cultural, que emerge por meio dos memoriais de formação dos egressos do Curso de Pedagogia, no caso, os sujeitos da investigação. Evidencia-se, ainda, pelo propósito de contribuir com reflexão sobre o próprio processo de formação docente das interlocutoras que atuam nas escolas campos desta investigação.

Pela escrita dos memoriais é possível o professor refletir sobre seu processo de formação e, a partir dessa reflexão, rever-se em termos de prática docente e de percursos formativos, continuamente, ressignificar sua formação e sua prática profissional no contexto da docência. Reforçamos, assim, que as escritas memorialísticas tornam-se, ainda, elementos capazes de provocar os professores no sentido de elaborarem novas estratégias formativas e reelaborarem práticas que não foram bem sucedidas no passado.

Os aspectos teóricos da presente investigação discutem sobre formação de professores com os estudos de Nóvoa (1992), Imbernón (2002); (1999); Perrenoud (1993); Lima (2003); Formosinho (2009); García (1999). Como anteparo metodológico adota os fundamentos da Pesquisa Narrativa com estudos de Souza (2006), Abrahão e Frison (2012), Benjamin (1994), Brito (2006), Bolívar (2002); Dosse (2009); Larrosa (2004), Pérez (2003); entre outros.

Em consonância com os aspectos apontados na pesquisa que desenvolvemos, o presente estudo encontra-se assim estruturado: Apontamentos Iniciais, Capítulo Metodológico, Capítulo Teórico e Apontamentos Finais.

Os **Apontamentos Iniciais** situam nosso objeto de estudo (a formação docente do egresso de Pedagogia da UFPI) dentro do contexto atual de debates sobre formação de professores, apresentam aspectos relativos à origem do estudo e sua relevância, ao problema de pesquisa, aos objetivos, à justificativa, aos teóricos que embasaram nosso estudo, uma breve apresentação da nossa compreensão de como se processa a formação docente, assim como a estrutura do nosso estudo.

O **Capítulo I**, intitulado **DA METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO**, apresenta o traçado teórico que fundamenta a pesquisa, destacando as concepções, funções e potencialidades da pesquisa narrativa, a opção do memorial como instrumento de produção de dados e a efetivação da análise interpretativa-compreensiva inspirada em (Souza, E. 2006), que se divide em três Tempos de análise, sendo eles: Tempo I: Pré-análise/Leitura Cruzada, que dá sustentação para a elaboração de perfis (auto)biográficos das interlocutoras da pesquisa. Esse primeiro tempo é singular e vincula-se aos outros dois, possibilitando-nos obter uma visão global do grupo e do conjunto de narrativas; o Tempo II: Leitura Temática – unidades de análise descritivas, dá suporte ao estabelecimento de unidades de análise temática ou descritiva com base na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo dos textos narrativos; o Tempo III: Leitura Interpretativa-Compreensiva do corpus compreende e totaliza elementos dos dois tempos anteriormente citados, edificando-se pelo exercício de leituras e releituras cruzadas dos dados narrativos, possibilitando as regularidades, não regularidades e singularidade dos excertos narrativos.

Apresenta ainda os aspectos relativos ao contexto da pesquisa, que foram 3 (três) escolas Públicas da Rede Municipal de Teresina, sendo elas: Escola Municipal Noé Fortes, Escola Municipal Planalto Ininga e Escola Municipal Murilo Braga e como unidade base de formação, optamos que todas as interlocutoras fossem egressas do Curso de Pedagogia da UFPI. No que diz respeito às (6) seis interlocutoras do estudo, possuem no mínimo 10 anos de experiência profissional docente e encontram-se em efetivo trabalho nas escolas citadas.

O **Capítulo II**, denominado **DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES**, apresenta o traçado teórico-

epistemológico do estudo, contendo discussão sobre formação inicial e formação continuada de professores. Sobre a formação inicial, defendemos um novo conceito de formação que aponta para a ideia de aprendizagem permanente, o que desconstrói a ideia de entender a formação inicial como etapa que apenas antecede o exercício do trabalho docente, posto que se caracteriza como etapa de um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional. Considerada dessa forma, assistimos ao começo da desestruturação das fronteiras que tradicionalmente separam a formação inicial da formação permanente do professor.

Nessa perspectiva, a formação inicial deve buscar garantir competências no que se refere ao comprometimento com os valores inspiradores de uma sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Quanto à formação continuada, afirmamos que, progressivamente, tem-se configurado como âmbito indispensável para a melhoria e desenvolvimento do sistema educacional. Nessa perspectiva, tem como objetivo desconstruir a ideia de aperfeiçoamento ou reciclagem que habitualmente lhe é atribuído e sua relação única e exclusiva com cursos de curto ou longo prazo nos quais, a rigor, o maior ganho é um certificado.

Assim, reiteramos a necessidade de superar a compreensão da formação de professores como uma espécie de confrontação entre teoria e prática, ou como prática voltada para o mero treino ou experimentação de atividades profissionais. Outra perspectiva sobre o processo de formação revela-se aquela em que a mediação (auto)biográfica configura-se como prática de iniciação ao desenvolvimento profissional.

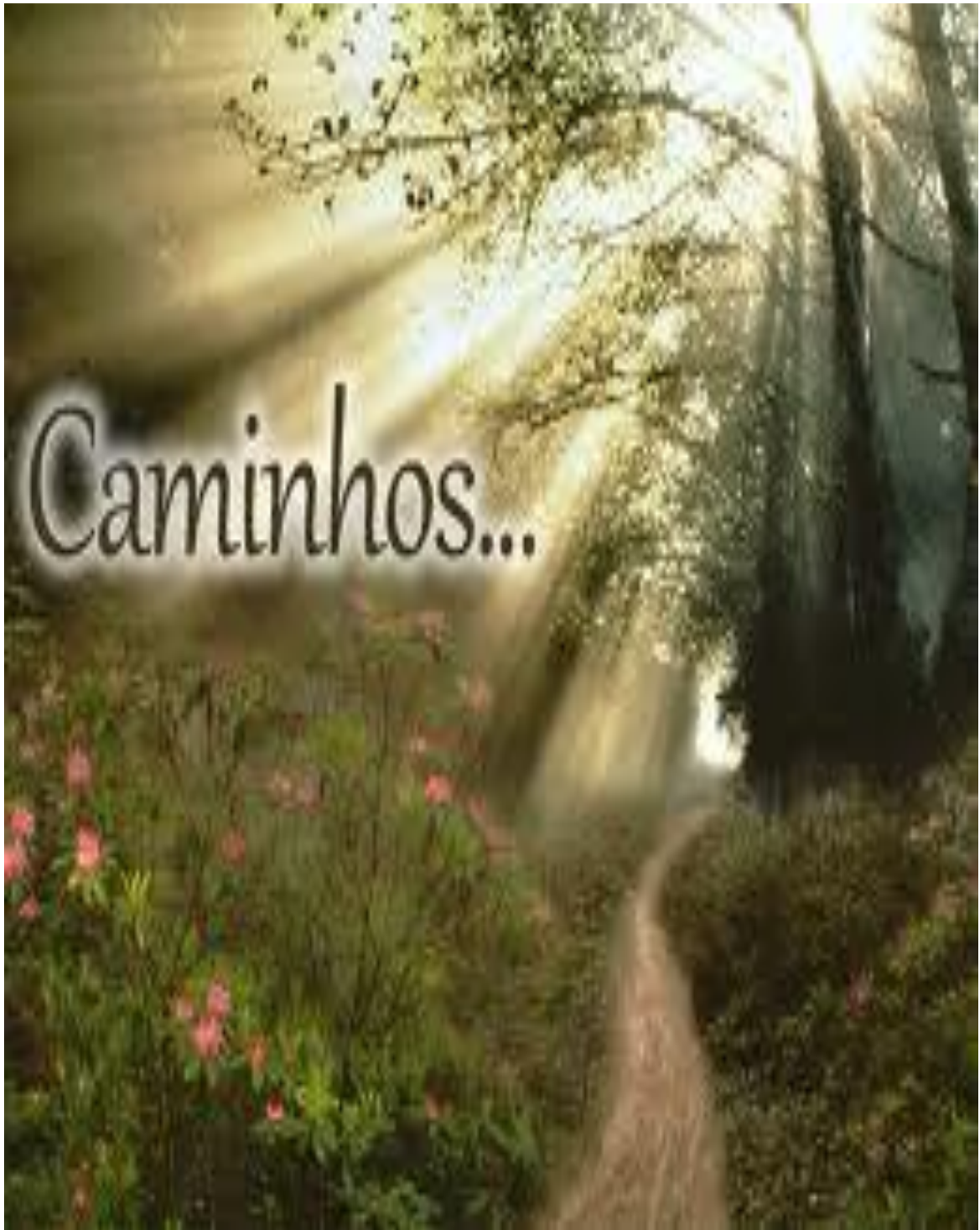
O **Capítulo III**, inscrito sobre o título **DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: INCURSÕES ANALÍTICAS**, registra reflexões e análises das narrativas oriundas dos memoriais das professoras-interlocutoras, cujos dados estão organizados em Três tempos analíticos (Souza, E. 2006). No Tempo I - Pré-Análise/Leitura Cruzada, traçamos o perfil (auto)biográfico das interlocutoras. O Tempo II: Leitura Temática: unidades de análise descritivas, organizamos os dados em duas unidades temáticas: As Trajetórias de Formação Inicial, na qual os excertos

narrativos revelam o curso de Pedagogia como opção e suas respectivas vivências no âmbito da academia e as Trajetórias de Formação Continuada, onde destacam os desafios e realizações na profissão, assim como realçam o ambiente de trabalho como espaço de formação.

Os **APONTAMENTOS FINAIS: ALGUNS DIZERES CONCLUSIVOS** apresentam reflexões acerca da revisão bibliográfica tanto teórica quanto metodológica, mostrando os aspectos mais relevantes que norteiam esta investigação no que concerne à formação dos professores envolvidos na interface com o objeto de estudo norteador da investigação.

Dentre eles destacamos que há dobras que descortinam somente aspectos positivos de vida, de escola básica, de universidade, outras dobras nem tanto, lacunas ficaram, marcas se fixaram nas lembranças, na vida, na prática, nem sempre positivas. As vivências de formação e de experiências docentes das interlocutoras não trazem no seu interior um sentido de finitude nem ficam encapsuladas no passado, há sinalizações de esforço em buscar, em aprender, em renovar experiências, pela prática docente e pelos investimentos formativos, os de base (formação inicial) e os de crescimento: pessoal e profissional (formação contiuada).

CAPÍTULO I
DA METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO



CAPÍTULO I

DA METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo tem como foco situar a metodologia empregada para o desenvolvimento do estudo. Desse modo, adotamos uma metodologia que se inscreve nos parâmetros de investigação qualitativa na modalidade narrativa, a qual se mostrou como adequada ao nosso objeto de estudo, configurando-se como via possibilitadora para compreender de forma mais profunda o processo de formação do professor. Assim, optamos pelo método (auto)biográfico, uma vez que se caracteriza como ferramenta de investigação e autoformação.

A opção pelo método decorreu de sua capacidade de atribuir à subjetividade um valor de conhecimento, que possibilita o empreendimento de uma leitura do contexto social historicamente situado, do ponto de vista de cada interlocutora. O processo de rememoração provocado pelo método reafirma-se e enriquece à medida que as interlocutoras avançam no exercício da reflexividade, provocando uma autoformação e, como consequência, uma nova maneira de ver e atuar na profissão.

Desse modo, as narrativas (auto)biográficas, por um lado, contribuem para a apreensão e compreensão de elementos relacionados ao processo de formação inicial e continuada, na compreensão dos investimentos na carreira, das experiências profissionais, das aprendizagens, dos desafios e conquistas, que possam justificar a formação auferida pelos sujeitos.

Por outro lado, e ao mesmo tempo, constitui-se como processo de formação, a partir do momento em que o indivíduo desenvolve a capacidade de autorreverter-se, questionando o sentido de suas experiências e aprendizagens. Assim, a escrita da narrativa oportuniza, às professoras em processo de formação, falar e ouvir, ler e escrever, sobre suas próprias experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido.

Como observamos, as narrativas se caracterizam como possibilidade de construção de representações de si mesmo, de tomada de consciência, como momento de conhecimento e reconhecimento da própria história, ou mais especificamente, do seu processo formativo e autoformativo.

Desse modo, a escrita das narrativas apresenta-se como fértil para a compreensão do processo de formação objeto de nossa pesquisa. A potencialidade das narrativas está na capacidade de apreender e compreender de maneira ampliada a realidade social e educacional na qual estamos vivendo. Para Josso (2004, p. 40):

A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros.

Segundo a autora, a escrita permite a vivência de experiências diversificadas, que torna possível ao narrador indagar-se sobre as escolhas que fez ao longo da vida e sobre seu processo de formação pessoal e profissional, assim como indagar acerca das dinâmicas que o meio social e profissional proporciona.

Esse ato de narrar a própria formação colabora para a revalorização das práticas professorais, tendo em vista a marginalização e a desvalorização que até hoje permeia a profissão docente. Dessa forma, as narrativas de formação revelam aprendizagens tanto na dimensão pessoal e profissional quanto social.

Diante do exposto, reafirmamos que se trata de uma pesquisa narrativa de abordagem interpretativa dos fenômenos que constituem a pesquisa e seu desenvolvimento. Seu corpus memorialístico constitui-se de 06 (seis) narrativas produzidas por professoras egressas do curso de Pedagogia da UFPI. Neste caso, empregamos os memoriais na condição de instrumento que favorece tanto trabalhar a pesquisa educacional como a compreensão da formação inicial e continuada do professor.

Utilizar-se de memoriais como instrumento de produção de dados narrativo-memorialísticos na compreensão dos processos investigativos, neste caso, a formação inicial e continuada, supõe o caminho apropriado seja para reconstituir percursos de vida, seja para contribuir para a compreensão dos percursos formativos de professores. Ao utilizarmos os memoriais, reforçamos que esse

instrumento representa uma forma de acessarmos o imaginário docente, revendo o passado dos sujeitos por meio de suas narrativas experienciais.

1.1 A pesquisa e sua caracterização

Apresentamos, nesta seção, a nossa opção pela pesquisa qualitativa de natureza narrativa, que emprega o método (auto)biográfico ou história de vida. A abordagem qualitativa se justifica, sobretudo, por ser uma forma adequada para compreender a natureza de um fenômeno social, ou seja, é uma tentativa de interpretação detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos interlocutores, como assim descreve Richardson (2012, p. 80):

[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Essa modalidade de pesquisa preocupa-se com uma realidade que, a rigor, não necessita de respostas a questões particulares e trabalha com um universo de significados, valores, crenças, atitudes. A pesquisa define-se como múltipla e heterogênea, visto que não deve ser concebida dentro de padrões estáticos e inquestionáveis, mas compreendê-la como metodologia que proporciona ao investigador mergulhar em processos reflexivos e autorreflexivos da realidade investigada.

Afirmamos, desse modo, que essa modalidade de pesquisa é adequada a nosso objeto de estudo, uma vez que visa investigar fenômenos em suas causas mais profundas, com base na experiência, nos valores, nas atitudes, crenças e pensamentos dos interlocutores, conforme compreendem e expressam. Cada narrativa é prestigiada como peça fundamental, pois, dentro do fenômeno estudado, importa saber o que cada ator experienciou, o que pretendia, mas não almejou, os sonhos e pensamentos e, o mais importante, como se vê como profissional na realidade estudada.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa se volta para apreender o conhecimento do sujeito, para analisar as singularidades dos interlocutores dentro de uma relação espontânea desenvolvida com o contexto social, pois, segundo Chizzotti (2004, p. 79), este tipo de abordagem,

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Assim, entendemos que essa metodologia permite o contato direto do pesquisador com a situação estudada, na qual o processo ganha ênfase em detrimento apenas do produto. Caracteriza-se como tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelas interlocutoras, no lugar de produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Corroboramos ainda as características da pesquisa qualitativa apontada por Bogdan e Biklen (1994) quando se referem ao ambiente natural como fonte direta dos dados, do interesse pelo processo ao invés somente dos resultados, do modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, da análise dos dados de forma indutiva e pela forma descritiva como apresenta os dados. Segundo os autores, a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é banal, que tudo tem potencial para constituir uma via que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo perspectivado.

Como podemos observar, nessa abordagem, o pesquisador não está à procura de regularidades, generalizações ou de aspectos comuns entre os sujeitos, mas, antes de tudo, a singularidade que acompanha a fala de cada participante da pesquisa. Um detalhe, por mais minucioso ou insignificativo que possa parecer, pode proporcionar riquíssimos momentos de reflexões. Esse potencial que acompanha até os menores detalhes é capaz de responder a nossos questionamentos e compreender melhor nosso objeto.

No mesmo sentido e de igual relevância, evocamos Chizzotti (2004, p. 82) para descrever a importância e o papel do pesquisador no desenvolvimento de estudo qualitativo:

[...] Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

O sujeito pesquisador não deve buscar pela confirmação do óbvio, pelo aparente, por considerar situações anteriormente similares. Cada estudo é único, singular e não pode ser comparado em valor pelo nível dos dados produzidos, mas pelo nível de reflexão e aprofundamento atingidos.

Pelas narrativas é possível tecer experiências que entrelaçam aprendizagens da trajetória formativa, profissional e pessoal, em que o desdobramento das fases e etapas da vida revela-se pela tensa mediação entre elas. Nessa relação, fica evidente, que para além da autoformação, abre a possibilidade para que outras pessoas, na leitura dessas narrativas, possam, também, vivenciar uma experiência de aprendizagem.

O método (auto)biográfico apresenta-se, assim, como possibilidade de produção de conhecimentos no instante em que estabelece diálogo consigo mesmo, com a vida e com o outro. No caso específico desse estudo, favoreceu uma retomada de consciência de ações que ficaram perdidas ou apagadas no passado.

O ato de narrar permite, ainda, que cada um compreenda a forma de apropriação desse conhecimento e, a partir dela, identificar o que foi significativo, formador, nas esferas pessoal e profissional. Desse modo, é possível observar aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais que marcaram e marcam até hoje a vida das narradoras, o que caracteriza este estudo como pesquisa investigativa-formativa.

O potencial das narrativas de formação dos professores é percebido no momento em que permite ao sujeito recriar sua própria formação, refletir criticamente sobre seu processo formativo, tomada de consciência de métodos e estratégias utilizadas na prática, estabelecimento de relações entre passado e presente, com perspectivas futuras, ou seja, é como refere Brito (2010, p. 54): “Escrever sobre

formação, por exemplo, oportuniza a reflexão sobre o desenrolar dos processos formativos no contexto onde se desenvolvem, ou seja, no calor das experiências vivenciadas.” Essa técnica coloca o leitor no centro da subjetividade de cada interlocutora, notadamente, quando narra seu processo de formação docente.

1.2 A perspectiva narrativa: concepções, funções e potencialidades

Esta seção registra os principais aspectos que integram e direcionam o desenvolvimento de uma pesquisa narrativa. Esse formato metodológico se desenvolve por intermédio do método (auto)biográfico ou história de vida, compreendido como um processo formativo e autoformativo, segundo estudiosos como Abrahão e Frison (2012), Bolívar (2002), Dosse (2009), Souza (2006), Nóvoa (1992; 1995), Passeggi (2010), Pérez (2003), entre outros.

O uso das narrativas (auto)biográficas como prática de formação data dos anos 1980, na Europa, e insere-se no contexto de formação continuada de adultos, que (re)ingressam na universidade, em busca de reinserção profissional. (PASSEGGI, 2010).

A pesquisa narrativa situa-se no contexto sócio-histórico da (auto)biografia ou história de vida, enquanto aspecto metodológico de investigação. Na concepção de Abrahão e Frison (2012), esse formato metodológico, no campo educacional, caracteriza vertente que se biparte numa dimensão ética e política, na perspectiva da narratividade memorialística dos atores sociais, os interlocutores do estudo, tendo em vista a compreensão de seus processos de formação, portanto é investigação e é formação.

No seu traçado metodológico, a investigação centra-se nas narrativas da trajetória de escolarização e de formação de professores (inicial e continuada), instaura-se como um campo fértil de estudo, na medida em que parte da historicidade e da subjetividade do sujeito remetendo-o a refletir sobre seu próprio processo de formação. São nesses aspectos entre outros, que baseamos a metodologia empregada, permitindo rever a construção dos percursos dos professores, e, por meio desses percursos, identificar experiências, momentos significativos para a formação e para a escolha de novos horizontes, e, se for o

caso, para melhor desempenho da profissão de professor para, enfim, exercitar a reflexão e a narratividade escrita em formato de memorial de formação.

Destarte, aflora a compreensão de que a escrita da narrativa tem um efeito formador por si só, tendo em vista colocar o interlocutor em um campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, sobre os sentidos estabelecidos acerca da formação, como um processo que se edifica ao longo da vida, mediante os conhecimentos adquiridos/produzidos/difundidos, a partir das vivências acadêmicas, enfim, diante dos estudos realizados.

A pesquisa (auto)biográfica no processo de formação vincula-se à ideia de que é a pessoa que se forma e forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida, permitindo o sujeito perceber-se como ator de sua trajetória de formação (SOUZA, E., 2010, p. 163).

Nesse sentido, para o autor, escrever uma vida, narrá-la no sentido de sua compreensão, configura, inevitavelmente, uma história inacabada, dado que o compósito narrativo de uma vida é um tecido cuja urdidura se apresenta com lapsos lacunares de lembranças e esquecimentos. Nesse sentido, cumpre, em relação à narrativa (auto)biográfica, proceder à pluralização de olhares, o que implica ler os dados diacronicamente, sincronicamente e simbolicamente, como uma forma de melhor compreender e de respeitar as nuances do texto biográfico (DOSSE, 2009).

Dessa forma, o relato de experiência situado devidamente no curso da vida, expressa, ao mesmo tempo, o peso das determinações pessoais, institucionais e sociais nas trajetórias individuais e nas relações dos próprios professores com essas determinações. Para esse autor, a ação de narrar a própria história é um ato de conhecimento, em que o sujeito da narrativa vai tecendo uma rede de significados que traduz formas tanto visíveis quanto invisíveis de apresentar o mundo e compartilhar o contexto social, ao mesmo tempo em que engendra desejos, sonhos e idealizações.

Assim, narrar a própria vida é reinventá-la, possibilitando a produção de novos sentidos, reatualizando em novo contexto, as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa história. Incorporar as narrativas (auto)biográficas à formação continuada de professores significa capturar atos de vida expressos em um estilo singular de exercer profissão docente.

O valor formativo e autoformativo da escrita da narrativa implica-se com as singularidades da evocação de cada sujeito em seu processo de rememoração, revelando escolhas no que se refere às particularidades e contextos vividos pelas professoras-interlocutoras. É a escuta do subjetivo que deve ser levada em conta no processo de sua formação inicial e/ou continuada. Conseqüentemente, a narração de sua história permite a abertura para a fala ou até mesmo para o desabafo das diferentes necessidades do professor. Nesse sentido, a escrita da narrativa congrega e carrega experiências bem diversificadas, intermediadas pelas próprias escolhas, pelas dinâmicas e pelas singularidades de cada vida.

Nesse caso, observamos que é na utilização da narrativa que os acontecimentos do dia-a-dia ganham forma de linguagem e as imagens traduzem formas de ser e viver, histórias são revisitadas, paisagens de um espaço-tempo de vida, de trabalhos e de aprendizagens. Assim, memórias, histórias e narrativas refletem o mundo cotidiano, criado na experiência e recriado na rememoração de seus atores (PÉREZ, 2003).

As narrativas (auto)biográficas também se entrelaçam entre os tempos do presente com o passado. O que passou responde ao que se vive no presente, mas, por outro lado, essa narrativa de um tempo passado configura-se a partir de uma (re)leitura que se realiza na subjetividade que se carrega no presente.

As histórias de vida, em suas diversas modalidades, implicam um processo reflexivo de explicitação e apropriação dos conhecimentos, estabelecendo um equilíbrio de competências e demandas, visto que as experiências significativas oportunizam a reflexão crítica possibilitando assumi-las, controlá-las como práticas do passado que se constituem em hábitos e ao mesmo tempo revelam dimensões dos estágios de mudanças ocorridas na vida pessoal e profissional (BOLÍVAR, 2002).

As relações aqui estabelecidas entre história de vida, formação docente e caracterização do trabalho docente, reafirmam a necessidade de atentarmos para uma escuta sensível da fala das professoras. Desse modo, a escrita da narrativa direciona o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens construídas ao longo da vida. Envolve uma articulação complexa de contornos e dimensões diversificadas, permitindo compreender, de maneira geral e dinâmica, as interações que aconteceram entre as diversas dimensões da vida. Só uma história de vida permite

captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, transforma-se. Só ela põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, para ir dando forma à sua identidade, em um diálogo com os seus contextos.

Dessa forma, internalizar a perspectiva de complexidade presente nessa modalidade de pesquisa significa aceitar e compreender o desafio de exercitar outras formas de apreender a realidade, sejam elas calcadas na multiplicidade de interpretações e produzidas no entrelaçamento de diferentes perspectivas, seja pela pluralidade dos sujeitos e contextos.

1.3 A produção de dados: narrativas de formação

No cenário da pesquisa qualitativa em Educação, as narrativas se destacam como fontes valiosas na produção de dados. Isso se dá pelo seu potencial formativo e autoformativo, assim como pela possibilidade de encontrarmos sentidos no que somos e no que fazemos.

Quando nos referimos à memória (auto)biográfica, as lembranças ocupam lugar de prestígio. Como é o caso das recordações que respondem a indagações sobre quem somos, que nos fazem rememorar os sucessos e fracassos que vão interferir direta ou indiretamente no modo de ser de cada narrador.

Nesse sentido, o uso da pesquisa (auto)biográfica, como alternativa de formação e autoformação, qualifica-se, uma vez que permite colocar o sujeito em posição de ator e autor do decurso da vida, através da narrativa de formação, visto que “[...] A construção e a regulação desta historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação [...]” (PINEAU, 2010, p. 112).

A arte de narrar descreve a história, a vida de cada um. Escreve e reescreve as marcas deixadas no caminho, ressignifica as experiências a partir de outras formas de pensar o vivido. O interlocutor, por esse ato, tece uma teia de significados e significantes que revelam formas diversas de ver e sentir o mundo. Ao tempo em que compartilha as experiências sociais, o indivíduo se arrisca, deseja, desiste, insiste, investe e sonha com uma nova realidade.

Contar histórias não é apenas demonstrar um saber, mas a realização de um fazer. Quem conta história, cria-a e a organiza, dá-lhe sentido, comunica-a, de tal

forma que, pelo confronto com o contexto maior, que está fora ou para além da própria história, é transformada, ganhando novos sentidos e interpretações.

Numa ação que no primeiro momento se revela extremamente solitária e individualizada, mais tarde percebemos revelações de pensamentos e práticas coletivas. Influências e interferências externas se apresentam cada vez mais como elementos decisivos e modificadores do curso da vida. Como nos lembra Passeggi (2010), contrariamente a outros gêneros (auto)biográficos, não se trata de uma escrita na qual o autor a realiza só, mas da aventura de uma construção compartilhada, na qual pode se observar como se constituem as representações individuais, segundo o processo experiencial de cada um.

As mudanças na forma de pensar e agir sobre o mundo não ocorrem apenas por parte de quem narra, de quem conta sua história, mas também agem sobre quem as lê, quem as analisa. De maneira positiva ou negativa, todos que estejam ligados à narrativa sofreram e sofrem transformações, ganhando a vida de cada um novos sentidos.

Segundo Pérez (2003), escrever a própria história possibilita ao narrador evocar a memória das marcas, reatualizando-as como reminiscências e corporificando-as através da linguagem, ou seja, para a autora, a escrita é uma ferramenta capaz de gerar e/ou afirmar diversas formas de ser, pensar e conhecer na sociedade.

Através da narrativa o cotidiano ganha forma de linguagem e as imagens traduzem formas de ser e viver, histórias revisitadas, paisagens de um espaço-tempo de vida, de trabalho, de aprendizagens. Memórias, histórias e narrativas refletem e refratam o mundo cotidiano, criado na experiência e recriado na rememoração. Assim, narrar a história de forma escrita consiste em narrar a história para si mesmo, organizando o diálogo interior, tomando consciência sobre sua própria existência, compreendendo e reelaborando sua trajetória de vida pessoal e profissional.

[...] A reflexividade como eixo central da pesquisa (auto)biográfica busca evidenciar as formas e os dispositivos engendrados sobre as itinerâncias e colocar o sujeito como cerne da formação, porque o trabalho com a narrativa de formação possibilita ao autor-ator entender, através da reflexão, da conscientização e do conhecimento de si, percursos e processos de formação e autoformação no decurso da vida (SOUZA, E. 2010, p. 174).

Assim, observamos que nosso maior objetivo na utilização deste instrumento é recolocar o professor no centro dos debates educacionais e das problemáticas atuais de investigação. O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva, o entrelaçamento com outras histórias, que permitem, a partir dessas tentativas, compreender e atuar profissionalmente.

1.3.1 O memorial

No intuito de contribuir para o entendimento de como se dá o processo formativo dos docentes egressos do Curso de Pedagogia-UFPI, pela perspectiva da pesquisa narrativa, optamos como instrumento de produção de dados o memorial, que se apresenta como defende Brito (2010), Lima (2003), Souza, E. (2006, 2008), ferramenta capaz de promover lembranças sobre os percursos de estudo, de formação, de investimentos e de trabalhos que produzem sentido sobre o presente.

O memorial, o escrito em que alguém conta e reflete sobre sua vida, depende do grau de implicação de cada participante, do desejo e da capacidade de fazer memória de sua vida e de significar vivências; assim, constitui-se em uma história de vida (BASTOS, 2003, p. 169).

Desse modo, o memorial constitui-se como produção escrita em primeira pessoa, o qual permite ao interlocutor contar/narrar não apenas sua história e/ou suas expectativas, mas também as dos familiares, colegas, amigos, assim como sobre os desejos, os valores, as escolhas e a própria condição social.

Na confecção dos memoriais, pensamos em produzir uma ferramenta que proporcionasse prazer no momento da escrita, que estimulasse o processo de reflexão e rememoração das lembranças de um tempo que passou, mas que de uma forma ou de outra sempre se mostra presente. Como uma espécie de caderno personalizado, elaboramos questionamentos que provocassem uma reflexão antes mesmo de ser iniciada a escrita propriamente dita.

Questionamos sobre o que seria o memorial, o que representava na formação de um professor e que ganhos cada um teria ao escrever. Em seguida, elaboramos uma apresentação situando nossa pesquisa junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGED da UFPI, bem como nosso objeto de estudo, os objetivos e a importância do memorial para o sucesso de nossa pesquisa.

Por último, apresentamos um roteiro, que não necessariamente fosse escrito na ordem em que se apresentava, mas que era necessário para o alcance de nossos objetivos: uma apresentação pessoal, a fim de que pudesse traçar um perfil (auto)biográfico, o relato sobre as trajetórias de escolarização, a opção pelo curso de Pedagogia, a vivência na academia, o ingresso na profissão, a realização de cursos, os investimentos, os limites e as possibilidades da carreira docente, as aprendizagens adquiridas tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada, bem como o que achasse pertinente à sua escrita.

Pela falta de disponibilidade de todas as interlocutoras ao mesmo tempo, o convite foi feito individualmente na escola em que cada uma trabalhava. Após identificarmos as interlocutoras que atendiam aos nossos pré-requisitos, marcamos uma reunião coletiva por grupo de cada escola para a entrega dos memoriais e outros esclarecimentos que fossem pertinentes. A entrega foi feita para 9 (nove) professoras, entretanto, ao final de todos os prazos, apenas 6 (seis) permaneceram como colaboradoras do estudo. Duas professoras afirmaram que tinham muita dificuldade para escrever e sabiam que não iam conseguir. A terceira justificou alegando problemas de saúde e por falta de tempo, tendo em vista a excessiva carga de trabalho que desempenha.

No prazo determinado para a entrega dos memoriais as escolas encontravam-se de greve, com isso tivemos que esperar o término para a entrega dos mesmos. Finda a greve, voltamos às escolas para a entrega dos memoriais, estipulando um prazo de 45 (quarenta e cinco) dias para a sua devolução. Mas, devido ao retorno das professoras de quase 3 (três) meses sem atividades, o trabalho estava acumulado, e a pressa para cumprir o calendário escolar fez com que apenas uma interlocutora devolvesse no prazo combinado. As demais, com muita insistência, foram devolvendo pouco a pouco. As narradoras 1 e 4 atrasaram duas semanas. Já as narradoras 3, 5 e 6 devolveram o memorial com um mês de atraso.

Assim, os dados foram produzidos por meio de memoriais (auto)biográficos, com o apoio do exercício da narratividade dessas professoras. A perspectiva é, nesse sentido, que o trabalho centrado nas narrativas da trajetória de formação de professores instaura-se como um campo fértil de estudo e formação, na medida em que parte da historicidade e da subjetividade do sujeito remetendo-o a refletir sobre seu próprio processo de formação, portanto, configurando-se como metodologia que

permite a construção dos percursos dos professores, e, através desses percursos, a possibilidade de caracterizar as experiências, os momentos, os reencontros significativos para a formação e para a escolha de novos horizontes, se for o caso, para melhor desempenho da profissão de professor.

Optar pela vertente (auto)biográfica expressa nas narrativas, é reconhecê-la como possibilidade tanto para o formador, quanto para os sujeitos em formação, a significação de suas próprias histórias, através das marcas experienciadas/deixadas nos contextos de sua formação (SOUZA, E. 2008).

Neste entorno, são reconstituídos processos históricos, sociais e culturais vivenciados nos diversos contextos de formação e prática docente, capazes de gerar consciência, conhecimento e autoconhecimento, tanto por quem narra como por quem o lê.

Ao rememorar, as lembranças dão oportunidade de pensar em uma formação que não seja estritamente vinculada às propostas de programas já existentes, com ênfase nos conteúdos, e permite alçar voos em outras paragens, que consideram as vozes e sentimentos como parte integrante da formação (DOMINICÉ, 1988).

Desse modo, o memorial caracterizou-se como um documento que possibilitou a retratação da vida pessoal, intelectual e profissional de cada interlocutora do estudo, configurou-se como um momento constituído de várias trajetórias que permitiu revisitação dos estudos e aprendizagens ao longo da vida, compreendeu um olhar retrospectivo, como “[...] um momento que consiste em contemplar o passado, com o olhar de hoje, na perspectiva de delinear um percurso de vida [...]” Brito (2010, p. 58).

Segundo a autora, o memorial ganha importância e destaque, pois apresenta-se como instância potencializadora de reflexões acerca dos percursos, das vivências docentes. Supõe-se, nesse sentido, que a escrita do memorial faz o interlocutor revelar os eventos mais singulares e significativos da sua vivência, e não só, mas também aflora a capacidade de autorreverter-se.

Escrever um memorial supõe reflexão prévia, caracteriza-se como um registro ordenado de ideias, que, no seu fluxo natural de narrativa possibilita os sujeitos revisitar seus estudos e aprendizagens ao longo do tempo, oportunizando a esse sujeito não só a capacidade de se expressar, mas também a oportunidade de autorreverter-se na ação desenvolvida, nos estudos empreendidos, nos trabalhos e

conhecimentos produzidos, enfim, acerca de suas aprendizagens na vida e na Academia (BRITO, 2010, p. 57).

Assim, os memoriais funcionam como elementos capazes de provocar as experiências, uma vez que exigem das interlocutoras do estudo suas lembranças e, nessa busca, narrarem o que foi marcante, as conquistas, decepções, os desafios e contradições que definiram e delimitaram o alcance da formação e do desenvolvimento profissional de cada um. Esse ato de narrar supõe reflexão prévia, possibilitando ao narrador dar outros sentidos às experiências do presente.

A narração de sua própria história propicia a compreensão de modos particulares de interpretar o peso das determinações sociais, da instituição escolar e acadêmica e da vida profissional no seu processo de formação, assim como também favorece transformá-la em sua prática. Acreditamos que os processos de formação de professores se modelam na tensão entre as experiências que demarcam as histórias de vida de cada sujeito e seus singulares percursos de formação e autoformação.

Ressaltamos que esse instrumento se mostrou adequado dada a natureza da pesquisa, notadamente diante do entendimento de que tecer reflexões sobre a trajetória de vida é de fundamental importância para a autoformação, para a formação continuada, posto que conhecer-se (auto)biograficamente é caminhar para si. É o caminhar para o encontro com o seu eu profissional e pessoal. Afora o exposto, cabe ressaltar que a memória (auto)biográfica, em sua dimensão sócioafetiva – individual e coletiva, tem seu potencial formador em buscar os sentidos dos trajetos e das trajetórias dos sujeitos das narrativas.

1.4 A análise de dados: configuração processual

O ato de lembrar, narrar e escrever sobre si desenvolvido pelos sujeitos em suas trajetórias formativas, de suas experiências no campo da docência encontra abrigo teórico nas narrativas (auto)biográficas do itinerário escolar descritas por (SOUZA, E. 2006, p. 79), “[...] que parte do sentido e da autorrevelação de cada ator [...]” diante de suas narrativas relativas à formação e à escolarização.

O autor em tela apoia-se em Ricoer (1996), que trata do valor heurístico na análise interpretativa-compreensiva, e em Josso (2004) com a sua fenomenologia

das experiências para definir e descrever seu formato de análise e interpretação do corpus da pesquisa, por ele denominado de uma leitura em três tempos, a exemplo de metáforas temporais de lembrar, narrar e refletir acerca do vivido.

É, pois, no triplo movimento de leitura idealizado e praticado por Souza, E. (2006), que também, delineamos nosso caminho de análise interpretativa das narrativas memorialísticas das interlocutoras da pesquisa, estruturada em três tempos, que guardam no seu interior estrita e constante relação de reciprocidade e dialogicidade: Tempo I: Pré-análise/Leitura Cruzada; Tempo II: Leitura Temática – unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus.

O Tempo I compreende a pré-análise e a leitura cruzada dos dados e dá sustentação para a elaboração de perfis (auto)biográficos das interlocutoras da pesquisa. Esse primeiro tempo é singular e vincula-se aos outros dois, pois possibilita uma visão global do grupo e do conjunto de narrativas, situando cada sujeito no conjunto particular e geral de análise.

A organização dos dados nessa primeira etapa da pesquisa possibilitou observar que, apesar de se tratar de narrativas diversificadas, os relatos se entrecruzam no tempo e no espaço, numa realidade que, mesmo tendo sido vividas em épocas diferentes, apresentam similaridades nos discursos. Seja pela origem humilde, de cidades interioranas, com dificuldade para estudar, o esforço da família para educar os filhos, seja pela garra de lutar até os dias de hoje por uma educação melhor.

No segundo momento, passamos a organizar os dados na perspectiva do Tempo II, a qual implicou leituras e releituras, que, em decorrência, deram suporte ao estabelecimento de unidades de análise temática descritivas. Essa leitura temática, segundo (SOUZA, E. 2006, p. 81), “[...] nasce e articula-se às leituras cruzadas, porque evidenciam regularidades, irregularidades, potencialidades e subjetividades com base na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo dos textos narrativos”.

Desse modo, organizamos os dados em duas unidades temáticas: As Trajetórias de Formação Inicial, nas quais os excertos narrativos revelam o curso de Pedagogia como opção e suas respectivas vivências no âmbito da Academia e as Trajetórias de Formação Continuada, em que foram destacados os desafios e

realizações na profissão, assim como realçam o ambiente de trabalho como espaço de formação.

Por último, empreendemos a análise organizada no Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus, que compreende e totaliza elementos dos dois tempos anteriormente citados, edificando-se pelo exercício de leituras e releituras dos dados narrativos e que se propõe revelar pelo contributo do objeto de estudo e dos objetivos perspectivados na pesquisa, mediante a consideração da subjetividade e intersubjetividade que é peculiar, ou não, a cada narrativa na sua versão (auto)biográfica.

Comporta considerar, a título de corroboração sobre os “tempos”, que estes dão conformação ao encaminhamento organizativo, interpretativo e analítico dos achados narrativos, como afirma (SOUZA, E. 2006, p.79):

Entendo que os três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes. Não vejo possibilidade de fragmentação entre os mesmos porque exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos.

Entendemos, no caso desta pesquisa, que a utilização dessa técnica de análise em três tempos mostrou-se como adequada aos objetivos do presente estudo, uma vez que foi possível traçar o perfil das interlocutoras, identificar as regularidades, não regularidades, particularidades e subjetividades, além de poder evidenciar as trajetórias formativas e os sentidos que cada interlocutora atribuiu à sua vida ao narrar suas lembranças.

Desse modo, a centralidade do sujeito no processo de formação sublinha a importância da abordagem interpretativa-compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios que concedem ao sujeito o papel de ator de sua história.

1.5 O curso de Pedagogia da UFPI e as escolas públicas como contextos da pesquisa

O curso de Pedagogia da UFPI foi escolhido como unidade base de formação, tendo em vista a necessidade de contribuirmos com discussões que pretendem a sua melhoria, o que pode trazer, também, contribuições para os

profissionais formados nesse curso, para outras licenciaturas e para a profissão docente. Dessa forma, interessou-nos entender como a formação inicial contribuiu para a promoção e construção do ser professor.

Para a delimitação das escolas, selecionamos preliminarmente 10 (dez), localizadas nas zonas Norte, Leste e Sul da cidade de Teresina. Em seguida, dirigimo-nos a cada escola na busca por professores que atendessem aos requisitos exigidos de nossa pesquisa, como o de ter sido formada em Pedagogia pela UFPI, atuar nas séries iniciais na escola, possuir, no mínimo, 10 anos de experiência profissional como docentes e que tanto a direção quanto o colaborador concordassem, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a realização do estudo, podendo, a qualquer tempo, desligar-se do estudo sem prejuízos.

Das 10 (dez), as únicas que atenderam aos nossos requisitos foram: Escola Municipal Murilo Braga, localizada na Zona Norte da cidade, que atende a alunos do 1º ao 5º ano; Escola Municipal Planalto Ininga, que também possui uma clientela de alunos do 1º ao 5º ano e a Escola Municipal Noé Fortes, com alunos do 1º ao 9º do Ensino Fundamental. As duas últimas localizadas na Zona Leste desta capital.

Após a seleção das escolas, apresentamo-nos à direção e à coordenação das instituições a fim de apresentar nosso objetivo de pesquisa e receber o consentimento, no sentido de nos permitir realizar o convite com as professoras. As três escolas demonstraram muito interesse em colaborar com o estudo, oferecendo o suporte necessário.

A opção por esse espaço de atuação se deve ao fato de ser, ainda hoje, um dos espaços mais almejados e conquistados por esses egressos e pela oportunidade de poder contribuir através das reflexões proporcionadas pela presente pesquisa para a educação da cidade de Teresina. Em seguida a descrição das 3 (três) escolas:

1.5.1 A Escola Municipal Noé Fortes



Figura 01: Fachada da Escola Municipal Noé Fortes
Fonte: Arquivo da pesquisadora

A Escola Municipal Noé Fortes, localizada na zona leste de Teresina, oferece ensino de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, atendendo à clientela do bairro onde está localizada (Planalto Ininga) em cerca de 55% dos alunos e à clientela de outros bairros como Vila Firmino Filho, Árvores Verdes, e Parque Universitário em cerca de 45% dos alunos. Os alunos que não residem no bairro Planalto Ininga são transportados em ônibus alugados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC.

Com base nas informações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola, a clientela pertence a famílias de classe baixa e que encontram dificuldades em oferecer o mínimo de condições a seus filhos. Possuem um baixo poder aquisitivo e uma baixa qualidade de vida. Suas necessidades básicas, como saúde e alimentação, são supridas com muita dificuldade, e muitas vezes são impossibilitadas de ter lazer e entretenimento. Geralmente dependem de bolsas do Governo Federal e de pequenos trabalhos avulsos (bicos) para a sobrevivência.

Em geral os alunos não levam lápis, caderno, borracha, apontador e danificam ou perdem com frequência os livros que recebem na escola. Essa condição faz com que a escola, para funcionar, crie mecanismos que atendam a essas necessidades. Embora a escola disponha de um amplo espaço físico, alguns

desses espaços (quadra de esporte, salas de aula, banheiros, dentre outros) não atendem as suas necessidades.

Segundo o PPP, a instituição tem como valores:

- Criatividade: incentivar a criatividade e a formação de nossa equipe e de nossos alunos.
- Respeito: respeitar a dignidade e os direitos de cada pessoa em nossa escola.
- Diálogo: valorizar o diálogo como forma democrática de vivência e solução dos problemas de toda comunidade escolar.

A escola dispõe bimestralmente de espaços de promoção de debates coletivos, com o intuito de avaliar as atividades transcorridas e planejar ações futuras. Essas trocas de experiências e de sugestões se caracterizam como momento ímpares na vida dos que trabalham neste espaço, configurando-se assim como espaço de formação tanto para os alunos quanto para os professores.

A escola possui projetos em desenvolvimento que avaliam constantemente o desempenho dos alunos e busca, dessa forma, detectar os problemas e tentar solucioná-los com o apoio de todos os seus profissionais. Um deles é o projeto “Turma 10, turma feliz”, que se constitui em uma ficha de acompanhamento de cada aluno, que são analisados diariamente pela equipe gestora e discutida em grupo mensalmente ou sempre que necessário.

Assim, como visão de futuro, pretende ser reconhecida pela qualidade do trabalho, criatividade e competência da equipe, respeitando os alunos, pais e comunidade e a missão de assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de transformar o contexto em que estão inseridos. Ratificamos que todas as informações que constam neste item e das demais escolas foram retiradas do PPP da escola.

1.5.2 A Escola Municipal Planalto Ininga



Figura 02: Fachada da Escola Municipal Planalto Ininga
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Com base nas informações retiradas do PPP da escola, a educação básica é formada pelo Ensino Fundamental – séries iniciais. Constituem-se como objetivos gerais utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejo de avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

Na visão dessa escola, o currículo é entendido como um processo social de construção do saber sistematizado que se efetiva não somente no espaço concreto da escola, mas que se estende à vida social de cada aluno. Nessa perspectiva, a escola Planalto Ininga segue a Proposta Pedagógica Curricular da Secretaria Municipal de Educação, entretanto adapta à realidade sócio-histórica da comunidade escolar. Esse currículo abrange as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física.

Sobre o planejamento, no PPP consta que é feito através do processo de tomadas de decisão quanto aos objetivos a serem atingidos e à previsão das ações, tanto pedagógicas como administrativas que devem ser executadas por toda equipe escolar para garantir um bom funcionamento e uma aprendizagem significativa. É fundamental salientar que o planejamento é um processo dinâmico que visa avaliar e

refletir sobre uma realidade, prevendo, desse modo, alternativas de ações para superar as possíveis dificuldades.

Apesar das condições e limitações materiais, os professores promovem atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades que visam despertar a criatividade, o questionamento e o cooperativismo, fazendo uso desse aparato material. Nesse sentido, realizam sessões de projeções de filmes, jornadas de leitura completa de livros de literatura, jogos diversos, entre outros.

A avaliação da escola não está voltada para a função de controle, atribuição de notas e conceitos. É um longo processo de ensino-aprendizagem, um procedimento de forma contínua, de caráter investigativo e processual a fim de possibilitar as correções dos descompassos que ocorrem no ato de ensinar e aprender, assim como promover a autoavaliação do professor e do aluno.

O maior objetivo da avaliação do ensino-aprendizagem é acompanhar o cotidiano da sala de aula, observar a relação professor-aluno a fim de encontrar explicações sobre a condição dos avanços e dificuldades dos alunos e proceder a alterações metodológicas para superação das dificuldades de aprendizagem.

E, no que tange às dificuldades diagnosticadas pela escola, fica claro em seu PPP: o ingresso de alunos no 1º ano do Ensino Fundamental sem aquisição de habilidades mínimas, mesmo os provenientes de creches; alto índice de violência na comunidade; falta de integração efetiva da escola e família e o baixo poder aquisitivo das famílias.

A escola promove momentos de reflexão entre professores e gestores, a fim de debater os problemas que são oriundos das comunidades das quais os alunos fazem parte, mas que, de uma forma ou de outra, interferem no desempenho do aluno e conseqüentemente no trabalho do professor e da escola como um todo. Esses momentos são importantes e necessários, uma vez que tais discussões favorecem um clima de formação permanente no próprio ambiente escolar.

1.5.3 A Escola Municipal Murilo Braga



Figura 03: Fachada da Escola Municipal Murilo Braga
Fonte: Arquivo da pesquisadora

A escola funciona desde 1952, (quando ainda era denominada Grupo Escolar Murilo Braga), oferecendo Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano (antigo primário) no turno diurno e desde 1986 atendendo também Jovens e Adultos através da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Segundo informações contidas no PPP da escola, ao longo de todos esses anos a instituição tem procurado, com esforço do seu corpo administrativo, pedagógico e docente, oferecer uma educação de ótima qualidade e uma administração participativa.

No PPP, a visão de futuro apresentada é tornar-se comprometida com a educação de inclusão, a pedagogia da não violência e a favor da paz. Uma escola que seja respeitada pelo comprometimento com a ética e o espírito de equipe e solidariedade entre seus profissionais, pelo respeito às diferenças individuais e dignidade de seu alunado, pela modernidade e excelência do ensino e aprendizagem. E tem como missão estimular entre os professores e os alunos o respeito aos direitos e deveres individuais, a solidariedade humana, a competência para atuarem de forma responsável, pacifista e ética na sociedade.

Quanto ao uso da avaliação em suas múltiplas funções, os professores são orientados pelo objetivo da avaliação em cada momento do processo de ensino aprendizagem. Assim, no princípio do ano letivo processa-se a função diagnóstica inicial para identificar as habilidades, conhecimentos e competências prévias e o

raciocínio espontâneo, para redefinir a formação de turmas e para orientar o planejamento inicial.

Durante a realização de cada unidade de ensino, a avaliação tem função formativa e produzirá as informações para fazer as regulações no trabalho de acompanhamento permanente desse processo, através de um conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições, para subsidiar uma tomada de decisão.

Para tanto, a escola elabora continuamente procedimentos investigativos que permitem ao professor identificar a realidade dos alunos quanto à aprendizagem, interpretar o real para compreendê-lo e poder possibilitar-lhe condições apropriadas para correção dos próprios erros, segundo o PPP.

1.6 As interlocutoras do estudo

As 6 (seis) interlocutoras do estudo atuam nas escolas contexto da pesquisa: 1 (uma) atua como docente na Escola Municipal Murilo Braga, 2 (duas) na Escola Municipal Planalto Ininga e 3 (três) na Escola Municipal Noé Fortes, que atenderam ao perfil por nós delimitado e concordaram livremente em colaborar com nosso estudo.

No intuito de preservar a identidade de nossas interlocutoras, optamos por nos referirmos a elas como Narradoras, assim seus codinomes se configuraram da seguinte forma: N1 (Narradora 1), N2 (Narradora 2), N3 (Narradora 3), N4 (Narradora 4), N5 (Narradora 5) e N6 (Narradora 6).

Conforme o perfil definido para a pesquisa, todas as interlocutoras são egressas do Curso de Pedagogia da UFPI; no período da pesquisa, estavam atuando como docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental e possuem, no mínimo, 10 anos de experiência como docentes. A delimitação do tempo de carreira como docente é por acreditarmos ser um tempo de experiência suficiente para discutirmos a importância e a necessidade de formação permanente.

A partir desse tempo de experiência, os percursos individuais apresentam maiores e mais demarcadas divergências. É a partir desse tempo que alguns professores aproveitam para executar experiências pessoais, utilizar materiais variados, promovem práticas docentes diferenciadas, inovando sua maneira de

ensinar e avaliar. Em geral, costumam desafiar limites da profissão, ao buscarem saídas para a carreira profissional, assumindo cargos na área da gestão educacional.

A opção por utilizar como critério de seleção de interlocutores a experiência mínima de 10 anos não significa que antes ou após este período não seria possível atingirmos nossos objetivos, entretanto selecionamos professores com mais tempo de serviço, que possuem um arsenal de conhecimentos que podem ser compartilhados com os leitores deste estudo e transformados novamente em formação continuada.

[...] O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade. [...] Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Habitualmente, observamos, em pesquisas envolvendo (auto)biografias, que os interlocutores costumam destacar alguns acontecimentos que produzem um “corte” ou um “trauma” na carreira ou na socialização profissional, e por isso, contribuem para ora modificar e/ou inverter o trajeto da vida, ora para reconstruir sua própria identidade profissional.

Feitas essas considerações a respeito da metodologia utilizada em nosso estudo, apresentamos a seguir o referencial teórico que contempla aspectos relacionados à formação inicial e continuada de professores no contexto brasileiro. A discussão destaca, entre outros aspectos, a necessidade de formação permanente do professor para melhoria de sua prática docente.

CAPÍTULO II
DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DE PROFESSORES



CAPÍTULO II

DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Presenciamos, atualmente, muitos esforços no Brasil e no mundo para aprimorar a qualidade da educação da totalidade dos alunos. Esse apelo se deve à necessidade de alterar o tipo de ensino habitual nas escolas. Assim, a formação docente configura-se como a via principal para a geração de mudanças e, é nesse sentido, que neste capítulo, lançaremos um olhar sobre o debate atual que vem sendo empreendido sobre a formação inicial e continuada no cenário brasileiro, notadamente caracterizada como uma via que possibilita o crescimento qualitativo da educação, do aluno e também do professor.

Para o cumprimento dos objetivos delineados para este capítulo, reforçamos que os aspectos teóricos da presente investigação estão fundamentados nos estudos de Formosinho (2009); García (1999); Imbernón (2002); Lima (2003); Nóvoa (1992); Perrenoud (1993); entre outros.

Este capítulo encontra-se dividido em dois momentos. O primeiro tem como foco a formação inicial, especificamente, a formação efetivada no Curso de Pedagogia que se revela como espaço acadêmico formal, compreendendo a formação específica do professor, em que o futuro docente não se beneficia apenas de conhecimentos do campo geral, mas principalmente pedagógicos, assim como das disciplinas necessárias à formação docente.

No que diz respeito à formação continuada, caracteriza-se como atividade em que o professor concretiza objetivos formativos ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e/ou profissional, de forma individual ou em grupo, com a perspectiva de melhorar a cada dia o seu desempenho profissional. Assim, essa formação alarga o potencial de autonomização, criatividade e desenvolve novas competências peculiares à formação e à profissão.

Perceber o professor como profissional significa que seu processo de formação exige conhecimentos e habilidades específicos, dada a singularidade de ensinar. Implica, pois, de um lado, a definição clara e objetiva do papel do professor

e, de outro lado, a organização de situações que propiciem a identificação e efetivação de saberes e competências necessárias ao fazer docente. Isso supõe pensar a formação, delineando o perfil profissional exigido pelo contexto social e pela própria especificidade do trabalho a ser desenvolvido, observando que este requer competências específicas.

Compreendemos, dessa forma, que a formação do professor deve fundamentar-se na construção da atitude reflexiva, possibilitando aos docentes a análise dos pressupostos que orientam suas ações, num processo dinâmico de revisão da prática pedagógica e de construção de esquemas teóricos e práticos, ou seja, essa formação, seja ela inicial ou continuada, deve facultar ao professor as condições para observar, compreender e refletir sobre o processo educativo e sobre a realidade social.

O poder das novas tecnologias e o encontro com sua versatilidade surgem trazendo uma possibilidade a mais para a prática cotidiana do professor. Elas encurtam as distâncias, propiciam economizar tempo, viajar para lugares longínquos, conhecer o inimaginável. Toda essa dinâmica, porém, parece ter ignorado fatores imprescindíveis e decisivos para a qualidade na educação e da formação do professor, como assim revela Imbernón (2002, p. 19):

[...] não podemos ignorar outros fatores: o ambiente de trabalho dos profissionais, o clima e o incentivo profissional, a formação tão padronizada que eles recebem, a histórica vulnerabilidade política do magistério, o baixo prestígio profissional, atomização e o isolamento forçado pela estrutura, a falta de controle inter e intraprofissional...

A esse respeito, refere o autor que, talvez, as mais significativas inovações do sistema educacional estejam na mudança do currículo formativo e nas condições de trabalho que proporcionem o bom desempenho do professor, favorecendo que esse profissional participe de um processo dinâmico e flexível de mudanças, no qual sinta prazer em vivenciá-lo e em compartilhá-lo.

Nesse cenário, incluímos a compreensão da formação docente, não apenas como investimentos em cursos, mas também no que se relaciona ao clima e à dinâmica organizacional, às normas, à comunicação entre os pares, gestores e comunidade escolar, aos papéis e responsabilidades dos indivíduos que pertencem à instituição educativa a que se vincula, ao plano de carreira, às condições físicas e estruturais, entre outras (IMBERNÓN, 2002).

Todos os elementos referidos subsidiam a compreensão do que está posto como objeto de estudo: o processo de formação docente do egresso de Pedagogia-UFPI. Neste estudo consideramos o professor como o profissional do ensino e por compreender que as atividades formativas não influenciam ou beneficiam apenas o professor, mas todos aqueles que estão imbricados no processo educacional. Assim, tanto a formação quanto o desenvolvimento pessoal e profissional do professor ocorrem também, no contexto da instituição em que trabalham.

Na verdade, estamos tratando de um processo que não ocorre no vazio, que não ocorre de forma individualizada ou como prática solitária, e sim, edifica-se inserido em um contexto mais amplo de desenvolvimento curricular e organizacional.

2.1 A formação inicial de professores

A produção científica e as discussões neste campo vêm se ampliando significativamente, o que se evidencia pela variedade e fertilidade, numérica e qualitativa, de livros, artigos em periódicos, dissertações, teses e eventos sobre essa temática. Afirmamos que esse campo de estudo e investigações tem sido enriquecido por novas questões e reflexões que, regra geral, vêm consagrando novas verdades e delimitando novos problemas para a pesquisa, a exemplo dos saberes docentes, da formação permanente, do desenvolvimento profissional, do professor reflexivo, entre outros.

Essa nova realidade configura que o ser humano se encontra diante de uma sociedade na qual as mudanças se processam de forma célere, em que a dinâmica de formação dos professores necessita ser baseada em modelos que permitam a adaptação a essas mudanças, capacitando-os para vivenciarem os imprevistos e as vicissitudes da profissão diante do propósito da promoção de uma educação transformadora, comprometida com as exigências sociais e educacionais do século XXI.

É nesse sentido que Nóvoa (1992) discute em torno de novas demandas de formação que propiciem aos profissionais da educação os saberes pertinentes tanto à formação quanto à prática profissional, permitindo-lhes vivenciar a autonomia, a intensificação do trabalho e a qualificação de seu trabalho docente na escola. Desse modo, defendemos neste texto uma perspectiva de formação em contexto, em que

as práticas formativas se articulam com as situações de trabalho e aos quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas.

Uma formação que se configura como uma espécie de movimentação constante e contínua de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, na qual envolve aquisição e mobilização de saberes, experiências e práticas. Essa formação integra a construção das identidades social, pessoal e profissional, que se interrelacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença a uma classe profissional, a de professores.

Desse modo, a formação inicial de professores, nessa linha de entendimento, inscreve-se como elemento capaz, embora não exclusivo, de promover a base necessária para uma formação permanente, ou seja, que entenda o ato de se desenvolver pessoal e profissionalmente como um processo. É nessa fase da formação que o referido processo se origina, o que representa um dos desafios da licenciatura, por se configurar “[...] como o momento em que o aluno/a se beneficia não de conhecimentos do campo geral, mas especialmente de conhecimentos pedagógicos e disciplinas necessárias à formação profissional” (LIMA, 2003, p. 36).

Portanto, a formação inicial efetiva-se mediante a progressão de aprendizagens constantes num plano curricular previamente determinado, em que o aluno em formação vai adquirindo as principais concepções de ensino, de aprendizagens, assim como de práticas docentes organizadas e veiculadas pelos formadores.

Nessa perspectiva, a academia constitui, reconhecidamente, espaço privilegiado de produção de conhecimentos, sendo também privilegiadamente o espaço onde se aprende conhecimentos. Espaço no qual se produz, onde se aprende, apreende e, em aparente paradoxo, onde se desaprende e são transformados os conhecimentos até então adquiridos.

Assim, reforçamos que a formação acadêmica apresenta-se como etapa singular, momento no qual o conjunto de conhecimentos e de aprendizagens constituem em um todo organizado, acompanhado pelo rigor científico e pela ética que toda profissão exige. A singularidade dessa etapa se configura não apenas pelo conhecimento oferecido pelas disciplinas, mas também pela riqueza das discussões e reflexões realizadas no coletivo, o que faz com que se obtenham, em momentos de individualidade, reflexões ainda mais profundas e ações mais significativas.

Em Nóvoa (1992), acessamos a compreensão de práticas de formação que tomam as dimensões coletivas como referência, o que contribui para a emancipação profissional e para a solidificação de uma profissão que deve se mostrar autônoma na produção e compreensão dos saberes que permeiam o cotidiano dos professores. Esse autor reforça a importância de que os formadores e a própria agência formadora dediquem maior atenção à fase da formação inicial de professores. A ideia é que essa formação proporcione a compreensão de aspectos relacionados à profissão, no tocante às suas necessidades, contradições, cultura, propiciando maior engajamento profissional, sem, entretanto, abrir mão da construção do conhecimento básico e necessário ao exercício docente, o qual é ampliado à medida que as situações vão se estabelecendo.

No percurso de formação inicial, o futuro professor necessita conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às disciplinas de conhecimento objetos da atividade docente, logo relacionar conteúdos básicos referentes às áreas do conhecimento com: fatos e tendências da atualidade e fatos significativos da vida pessoal e social do aluno, como também compartilhar saberes com seus pares de diferentes áreas de conhecimento e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas.

Defendemos a ideia do professor ser um profissional habilitado a tratar o fenômeno educativo em sua multiplicidade, ou seja, que ele esteja apto a desenvolver estudos e ações relacionadas à ciência pedagógica, à pesquisa e problemática educativa escolar, desse modo, é como diz Libâneo (2001, p.116) “[...] sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia”.

Mesmo assim, reforça que, apesar de algumas mudanças e inovações nos cursos de Pedagogia ao longo de décadas, os resultados se apresentam modestamente, com pouca repercussão e menos ainda efeitos significativos que reflitam na identidade do Pedagogo e na natureza deste curso.

Desse modo, reconhecemos a Pedagogia como área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular, baseada em conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, busca a explicitação de objetivo e de formas de intervir metodológica e organizadamente nas instâncias de atividades

educativas imbricadas no processo de transmissão/apropriação ativa de saberes e modos de ação.

A ideia que predomina é que a formação inicial deve estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de uma autonomia contextualizada da profissão. Vale, pois, valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio processo formativo e que estes participem como protagonistas na implementação dessas políticas educativas (NOVÓIA, 1992).

Nesse contexto, a formação docente configura-se como área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas, que estuda, dentre outros aspectos, os processos através dos quais os professores, em etapa de formação ou em exercício profissional, implicam-se individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem e por meio delas adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999).

Essa percepção direciona as reflexões sobre a formação e sobre a cultura profissional desenvolvida desde a graduação. Na sociedade contemporânea presentifica-se a necessidade da formação de profissionais autônomos, responsáveis, capazes de inovar, de construir estratégias flexíveis em função de objetivos gerais e de acordo com o que preveem recomendações éticas. Assim considerada, surge a necessidade de construção de um novo profissional engajado na profissão, fazendo com que ocorra um aceleração no processo de profissionalização.

A formação inicial tem o compromisso de desenvolver o espírito crítico e a autonomia intelectual, para que o futuro professor, por meio do questionamento permanente dos fatos, possa contribuir para o atendimento das necessidades sociais. Dessa forma, o curso estará empenhado em formar um profissional capaz de resolver, com competência, problemas decorrentes do seu trabalho, considerando as multidimensões: técnica, ética, política, humana e social, que fundamentam seu ofício.

Nessa perspectiva, diz esse autor, a formação inicial desenvolve-se buscando garantir competências no que se refere a: comprometimento com os valores

inspiradores de uma sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; domínio do conhecimento pedagógico; conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e ao gerenciamento da própria formação continuada.

Compete às universidades, ao formarem professores, estimular um espírito de investigação para a resolução dos problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e coletiva que se transmute em competências e atitudes significativas para a vida nos contextos profissionais e organizacionais, lócus da prática educativa. Essas instâncias não postulam a formação de meros executantes ou técnicos com autonomia limitada, mas sim profissionais capacitados para a finalidade a que se destinam, com autonomia para organizar o próprio trabalho. Assim, a graduação representa uma fase importante no âmbito formativo do professor:

[...] já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre na formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão (IMBERNÓN, 2002, p. 55).

Essa realidade requisita um reforço de ampliação do conceito de formação que aponta para a ideia de aprendizagem permanente ligada à compreensão de desenvolvimento profissional, o que desconstrói o conceito de entender a formação inicial como etapa que apenas antecede o exercício do trabalho docente, posto que se caracteriza como fase de um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional. Considerada dessa forma, assistimos ao começo da desestruturação das fronteiras que tradicionalmente separam a formação inicial da formação continuada do professor.

É toda uma cultura latente que também entra em ação, pelas experiências adquiridas na trajetória de aluno na graduação e que, paulatinamente e naturalmente, vai-se manifestando na construção de seu percurso profissional, na construção de sua crescente e tácita socialização profissional, na assunção de um dado protagonismo peculiar a essa fase.

Assim, essa formação deve procurar promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, participar coletivamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo, curricular e compreender o processo de sociabilidade de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele.

De acordo com essa perspectiva, não podemos pretender que a formação inicial ofereça “receitas”, mas que se efetive como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de aprendizagens para a docência e para a pavimentação do processo de formação permanente. Neste entorno, a formação de professores é um conceito que se refere tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino (GARCÍA, 1999).

Essa compreensão representa um dos desafios postos aos cursos de formação de professores, diante do entendido de que, também, orientam para o desenvolvimento profissional, ao visarem à construção de condições objetivas e subjetivas esclarecedoras da práxis pedagógica, que incluem aspectos formativos que vão desde o desejo de crescimento humano e profissional à compreensão do “fazer pedagógico” (prática docente), considerando o sucesso da escola e de seu alunado.

Os cursos devem oferecer uma formação que capacite os professores a criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando-se de diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e do agrupamento dos alunos, além de manejar estratégias diferentes de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger os mais adequados, levando em consideração a diversidade existente e os objetivos propostos.

Diante desse quadro, a formação inicial ultrapassa o ensino que objetiva a internalização de conhecimentos específicos ou a simples atualização científica, configurando-se como espaços de reflexão, participação, integração e formação, colaboradores na geração de mudanças significativas e suficientes para os desafios encontrados, notadamente, no sistema público educacional.

Assim, os cursos de formação inicial deveriam estar estruturados de modo a propiciar, na sua totalidade, a análise crítica dos aspectos contraditórios do contexto

socioeconômico e cultural e das políticas educacionais, tendo em vista a disseminação do saber e a produção de novos conhecimentos no campo da Pedagogia.

Nesse sentido, o processo de formação encampado por esses cursos deverá: permitir o contato dos alunos com a realidade do campo de trabalho; propiciar ampla formação cultural; incorporar a pesquisa como princípio educativo; desenvolver o compromisso social da docência; proporcionar a reflexão crítica sobre a formação do professor.

Na verdade, a formação deve ser consistente e intencional, considerar, pois, o desempenho professoral segundo o qual a competência docente não é tanto uma técnica composta por série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, tampouco uma simples descoberta pessoal. O docente não é técnico nem um improvisador, mas um profissional que utiliza seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes.

Assim, a articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, desde que pensemos em um sujeito autônomo na construção de sua profissionalização, comprometido com uma permanente investigação e com a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas por esse sujeito no dia-a-dia da sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente, concebida dessa forma, deve assentar-se em concepções e práticas que levam à reflexão, no sentido de promover bases sólidas para construção dos saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva (IMBERNÓN, 2002).

Considerar as dimensões da formação inicial aliada a um processo de formação permanente implica, sobretudo, investir em pesquisa, em ações colaborativas, nas discussões em sala de aula e no debate sobre aquisição de saberes e competências. Assim, no contexto da formação inicial e continuada, o processo de desenvolvimento profissional docente é marcado pelo estudo e pela compreensão de aspectos a serem considerados no cotidiano dos professores.

A partir desse panorama, a formação docente sobressai-se como um processo multidimensional, haja vista que se refere ao desenvolvimento pedagógico, ao caráter profissional, ao caráter cognitivo e teórico, ao propósito de melhorar

progressivamente a prática profissional, aumentando a qualidade docente, comprometendo-se com a pesquisa, enfim, as demandas de formação contínua. Os alunos em formação inicial, contrariamente à vivência de processo acrítico relativo a saberes e práticas professorais, devem, desde já, acessar informações que favoreçam uma análise crítica desses estudos e práticas “[...] para valorizar os pressupostos a elas subjacentes, aprendendo a decodificá-las e a contextualizá-las” (IMBERNÓN, 2002, p. 64).

Desse modo, estamos nos referindo à análise de situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão, referimos-nos também à sistematização e socialização de reflexões sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional.

Assim, a profissão docente, a exemplo das demais profissões, requer que o professor compreenda que seus estudos formativos se iniciaram na graduação, mas é necessário prosseguir estudando, aprendendo sempre mais, considerando-se que a ação de ensinar exige constante ressignificação de saberes e de frequentes adaptações a novas situações contextuais.

É nesse contexto que devemos pensar a formação inicial, como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, cuja preocupação seja a de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e da sociedade de maneira geral. Essa definição pressupõe que a grande finalidade da formação de professores não é só o enriquecimento pessoal e profissional, mas também benefício dos alunos.

A ideia é que a formação docente assuma parcelas de mudança e de inovação, fato que não requer, apenas, que se aproxime a formação docente a seus contextos, mas que seja potencializada uma nova cultura formativa, que proporcione novos processos na teoria e na prática, introduzindo os professores em novas perspectivas e metodologias, de modo que aprendam mais, inovem com autonomia para criticar práticas laborais que se mostrem desarticuladas de suas reais finalidades.

As novas metodologias poderiam ser exemplificadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que possibilita o desenvolvimento de competências relativas ao ensino das pessoas e à organização

do trabalho docente em diversos cenários; a capacidade investigativa além do aprendizado de projetos educativos, causando sobremodo impacto social na rede de ensino público, oriundo de projetos de extensão.

Em decorrência dessa compreensão, faz-se necessário promover alteração substancial na prática do corpo docente, assim como diversificação dos contextos locais em que a escola se insere, de maneira que a cultura profissional de formação considere os estudantes, para além de alunos, de disciplinas curriculares, como futuros ou potenciais professores, o que implica propor-lhes diferentes estratégias de aprendizagem (FORMOSINHO, 2009).

Esse entendimento inclui que a graduação configura-se como um processo que constitui o início formal da história de vida dos professores como seres políticos e culturais e envolve a produção, utilização e disseminação dos diversos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciais e requer, do futuro professor, a manipulação desses saberes no entrelaçamento com a sua prática pedagógica atual ou futura, numa busca constante de aperfeiçoamento.

Assim, para o gerenciamento da própria formação, o professor deverá utilizar-se de diferentes fontes de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudança, elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho e fazer uso da legislação e das políticas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.

2.2 A formação continuada: caminhos percorridos e a percorrer

Estudos sobre formação continuada têm se deslocado de uma fase mais descritiva, para uma mais experimental, principalmente devido ao apogeu e à difusão dos cursos de formação ou similares, ao interesse político sobre o tema e que hoje reflete nos sistemas de ensino, sejam eles públicos ou privados.

Existe um conjunto de características relacionadas à formação continuada de professores que deveria ser levado em conta, uma vez que a formação dos professores inclui e recebe influência do contexto em que se insere, e essa influência acaba condicionando os resultados que podem ser obtidos, são eles:

[...] A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências [...] Considera-

se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas [...] Para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 31-32).

Assim, a formação continuada, progressivamente, tem-se configurado como âmbito indispensável para a melhoria e desenvolvimento do sistema educacional. Nesse entorno, tem como objetivo desconstruir a ideia de aperfeiçoamento ou reciclagem que habitualmente lhe é atribuída e sua relação única e exclusiva com cursos de curto ou longo prazo nos quais, a rigor, o maior ganho é um certificado.

Com esse entendimento, será possível o desenvolvimento de práticas alternativas mais sólidas, baseadas em participações autônomas, mas também coletivas e contextualizadas, que permitem entender e conviver com a complexidade inerente a essa profissão, ao processo formativo docente.

Referimo-nos, desse modo, que se trata de formar um professor como um profissional prático e reflexivo que poderá defrontar-se com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente diante situações como essas, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

Vivenciamos um momento de mudanças vertiginosas do mundo globalizado, que nos obrigam a rever e a reconsiderar o papel da escola e da educação, conseqüentemente, tais reconsiderações implicarão processo de formação permanente do professor. Essa formação, enquanto processo, tem por objetivo ampliar as capacidades de autonomização, de iniciativa e de criatividade. Assim, a reflexão sobre a formação, mais especificamente, sobre as trajetórias de escolarização, concede uma ênfase às experiências formadoras construídas e que marcam as histórias de vida de cada professor.

A apropriação de novas culturas organizacionais, as mudanças de valores, as transformações no mundo do trabalho, entre outros fatores, exigem (re)pensarmos novos modelos formativos, que se iniciem na graduação e permaneçam acompanhando a prática profissional do professor.

Cabe-nos então, fomentar questionamentos no que diz respeito à atual situação da formação continuada e atuar em novas propostas, nas quais outros fatores adquiram valores e importância, elementos que até hoje estão longe de

serem inseridos nas políticas e nas práticas de formação. Primamos por uma formação não apenas focada dos conteúdos ou nas disciplinas específicas, o que podemos chamar de conhecimento objetivo, mas de uma formação em que seja também privilegiado o conhecimento subjetivo, ou seja, aspectos relacionados ao autoconhecimento, conflito, conhecimento de si, comunicação, dinâmica de grupos, processos de tomadas de decisão coletivas, entre outros.

A formação inicial e continuada do professor inscreve-se como percurso capaz, embora não exclusivo, de promover o desenvolvimento do professor como um profissional, na condição de processos cuja sementeira e nascedouro esperamos que ocorram na formação inicial, e cuja corporificação e desenvolvimento propriamente ditos se consubstanciem na formação continuada.

Esses aspectos vão, progressivamente, contribuindo para a emancipação profissional e para a solidificação de uma profissão que se deve mostrar autônoma na produção e compreensão dos saberes que permeiam tanto a formação como a prática docente profissional dos sujeitos envolvidos.

Articulada a essa questão, a formação continuada engloba e desenvolve um leque de experiências e de aprendizagens tanto naturais como planejadas dos professores profissionais, cujos objetivos primordiais tencionam beneficiar a todos, alunos e professores, demais grupos da escola e a própria organização escolar, cumprindo seu propósito de contribuir com a qualidade da educação em sua totalidade.

Segundo Formosinho (2009), comporta, desse modo, privilegiar perspectivas que fazem a ligação da ação docente aos contextos, às perspectivas que conceptualizam o processo formativo por meio de intervenções curriculares ou da investigação, nos contextos da ação docente. Nessa lógica, a formação continuada define-se como um processo permanente de melhorias das práticas docentes com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e da educação de maneira geral.

Ser professor, a exemplo dessa discussão, constitui uma tarefa extremamente difícil, desafiadora e exigente, logo, os cursos de formação assumem importante papel nesse percurso: o de desenvolver com os professores e os futuros professores, uma atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, a rigor, marcadas pela urgência e pela incerteza (ANDRÉ, 2001).

Diante da complexidade e da diversidade que permeiam o contexto educacional, a concepção é a de que essa formação deve configurar-se como um processo que transcende uma discussão de ensino que postule apenas atualização científica, pedagógica e didática. Esse novo contexto revela-se mais cuidadoso e mais exigente, transformando-se “[...] na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2002, p.15).

Ampliando esse entendimento, ressaltamos que o processo de formação continuada apresenta-se como um continuum que perpassa a formação longitudinalmente, como um processo marcado pelas mudanças de crenças/concepções docentes sobre o ensino e sobre ser professor, enquanto fator que tem fortes relações e implicações com a prática docente.

Assim, reiteramos a necessidade de superar a compreensão da formação de professores como uma espécie de confrontação entre teoria e prática, ou como prática voltada para o mero treino ou experimentação de atividades profissionais. Outra perspectiva sobre o processo de formação revela-se, a de que a mediação biográfica configura-se como prática de iniciação ao desenvolvimento profissional.

Compreendemos, enfim, que a formação do professor deve fundamentar-se na construção da atitude reflexiva, possibilitando aos docentes a análise dos pressupostos que orienta suas ações, num processo dinâmico de revisão da prática pedagógica e de construção de esquemas teóricos e práticos, ou seja, falamos de uma formação que faculte ao professor as condições para observar, compreender e refletir acerca do processo educativo e sobre a realidade social. É necessário, portanto, compreender os professores como atores que possuem, produzem, mobilizam e articulam saberes específicos nas vivências cotidianas da profissão.

Por essas e outras razões, vimos acompanhando o delineamento de uma nova racionalidade formativa, cujo foco é formar um profissional, para além do domínio de conhecimentos específicos da profissão, que se constitua um agente capaz de responder às diversas exigências advindas de situações que marcam a atividade docente, assim como os requerimentos de contínua formação. Observamos nesse contexto, a dualidade docência-discência e inacabamento do professor, notadamente no que diz respeito a sua educabilidade como ser humano e a sua necessidade de contínua formação e atualização. O ato de prosseguir nos estudos pela via da formação e também da autoformação é necessário para que o

professor não se torne um sujeito dogmático, cego, fanático ou extremamente apegado às concepções já ultrapassadas por novas pesquisas.

É preciso, pois, que o professor olhe para seu próprio processo de aprendizagem e a si próprio educar. Antes de restringir seu trabalho à rotina de preparação de aulas e exigir do aluno que aprenda os conteúdos e desenvolva habilidades, terá que tomar consciência de que será sempre aprendiz e organizador do seu próprio processo de formação continuada, e que também precisa de constantes momentos de estudos e reflexões.

Essa perspectiva pretende que a formação proporcione a compreensão de aspectos relacionados à profissão, no tocante às suas necessidades, contradições, cultura, propiciando maior engajamento profissional, sem, entretanto, abrir mão da construção do conhecimento básico e necessário ao exercício docente, o qual será ampliado na medida em que as situações forem se estabelecendo.

Desse modo, reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, requer que a investigação sobre formação continuada permaneça explorando os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem.

[...] Trata-se de investir na reflexão sistemática, individual e coletiva sobre a prática como possibilidade de sua transformação, identificando problemas, entraves, novas demandas que precisam ser ressignificadas ou modificadas (DIAS, 2010, p. 97).

Hoje, o que se espera dos professores da escola básica é que assumam competentemente o ofício de ensinar, para que seus alunos desenvolvam atividade intelectual significativa, produzindo/auferindo conhecimentos e aprendizagens necessárias para uma inserção comprometida e ativa na sociedade, o que caracteriza essa atividade como complexa, desafiadora e exigente, pois, segundo a autora, ser professor pressupõe compromisso com a aprendizagem do aluno, que envolve não apenas os conteúdos específicos, mas as dimensões ética, afetiva, pedagógica, política, psicológica, sociocultural e profissional articuladas com o mundo do trabalho.

A formação continuada, assim percebida, compreende o compromisso sempre renovado na busca de teorias, métodos e técnicas, na perspectiva de manter-se continuamente atualizado. Desse modo, tanto a instituição escolar quanto

o próprio docente podem administrar essa formação que, na sua centralidade, deve propiciar novos conhecimentos, assim como novos formatos de agir no dia-a-dia escolar, no dia-a-dia profissional. Esse fato configura o magistério e o ser professor como uma profissão com níveis de complexidade, que exige revisão e elaboração/mobilização constante de saberes, das práticas e das dimensões formativas.

Diante desse quadro poderíamos, então, falar da necessidade de criação de espaços coletivos na escola para o desenvolvimento de grupos reflexivos. Tratar da possibilidade do professor se envolver em projetos de pesquisa e/ou pesquisa-ação nas escolas e na própria sala de aula. Enfim, falar da viabilidade de reforçar e ampliar sua formação e seu desenvolvimento profissional no próprio ambiente de trabalho. Referimo-nos a aspectos que vêm sendo defendidos há muito tempo, como considera Imbernón (2010, p. 9) “[...] processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática.”.

A ideia é que as atitudes, a comunicação, as emoções, as relações interpessoais entre os pares, as mudanças de relação de poder, a formação na comunidade, dentre outros aspectos, façam parte de fato de uma formação continuada, para que cada vez mais nos desprendamos de uma formação cujo foco é a disciplina e os conteúdos. Assim, percebemos que essa discussão tem feito parte dos debates da área de educação e ora se inclinam para uma defesa apaixonada, ora para uma visão amarga do papel da pesquisa na formação e na prática docente. Essa oscilação existe justamente porque depende das condições que o professor tem nas escolas para desenvolver pesquisas ou estudos de outras naturezas.

Compreendemos a real necessidade que tem o professor de estar em permanente formação, seja melhorando sua prática, seja realizando trabalhos que contribuam para o desenvolvimento da instituição ou para o desenvolvimento das pessoas e da comunidade educativa que as envolve, mas, para que essa prática se consolide, devem ser oferecidas as condições mínimas, ou seja, é necessário que exista uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar, é necessário que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise.

O professor também deverá atuar em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo, que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica, que tenha tempo e disponha de espaço para realizar estudos mais aprofundados, que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia específica da área.

Portanto, mesmo que o professor ainda tenha as condições favoráveis para o desenvolvimento dessas atividades, não parece razoável responsabilizar apenas os professores pelas falhas e mazelas que acompanham a educação desde sua origem, assim como não podemos atribuir-lhes um papel redentor, quando se trata do dever de todos.

Nessa perspectiva, a formação continuada é entendida como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, o que contribui para que os docentes gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Mesmo diante de dificuldades, coexistem transformações e evoluções que vão ocorrendo na vida dos docentes que poderão levá-los a atingir condições ideais, de modo a realizarem um exercício profissional de qualidade, garantindo, dessa forma, maior segurança no exercício da prática docente, pois um dos objetivos da formação continuada, segundo Imbernón (2010, p. 45), é “[...] fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”.

Desse modo, falamos da necessidade de uma formação na qual houvesse uma revisão dos processos de formação no espaço de trabalho, espaço em que acontecessem situações problemáticas, de uma formação em que a metodologia de trabalho estivesse mais ligada a aspectos coletivos, de modo que cada professor se sentisse capaz de gerar novas inovações na sua prática profissional.

Essas pontuações teóricas em torno da natureza e dos campos teóricos sobre formação inicial e continuada resultam da necessidade de dar visibilidade a esses suportes da investigação que desenvolvemos, o que implica dizer que a discussão carece, ainda, de ampliação. Feitas essas considerações, prosseguimos nosso estudo apresentando a seguir as incursões analíticas das narrativas autobiográficas das egressas do curso de Pedagogia da UFPI, que deram corpo ao nosso capítulo de análise.

CAPÍTULO III

DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: INCURSÕES ANALÍTICAS



CAPÍTULO III

DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: INCURSÕES ANALÍTICAS

Estabelecemos, preliminarmente, um introito registrando alguns dizeres sobre narrativa, inspirados em estudiosos que tratam dessa temática, como Benjamin (1994), ao referir que o narrador figura entre os mestres e os sábios, logo quem tem a arte de narrar, igualmente possuir a arte de contar. A exemplo de Larrosa (2004), ao explicitar que a narrativa é uma experiência envolvente pela narratividade, nesse sentido, o sujeito conta sua experiência, aquilo que lhe sucede, na verdade aqueles fenômenos que afetam sua vida, que, de fato, tocam-no. E, a exemplo de Clandinin e Connelly (2011, p. 51), ao dizerem que “Pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas”.

Nessas concepções/apreensões teóricas, os autores mencionam o narrador, a narratividade, a experiência narrativa como fenômeno positivo que só as pessoas detêm, que a natureza humana, com maestria, sabedoria e experiência, é capaz de fazer: contar histórias vividas em tempos diferentes e em diferentes lugares, mas sempre conectados à vida pessoal, profissional, às subjetividades, marcadas pela temporalidade, pela provisoriedade, portanto, sempre passíveis de reversões.

Dispomos, pois, neste capítulo, os dados narrativos e suas decorrentes análises, seguindo a organização temática sugerida em (Souza, E. 2006). Nessa perspectiva, no desenvolvimento dessa etapa da pesquisa, trabalhamos com 6 (seis) memoriais, a fim de nos apossar de constatações representativas nas histórias de vida das professoras interlocutoras. Desse modo, as interlocutoras do estudo foram solicitadas a escreverem textos narrativos, nos quais enfatizaram sua trajetória de formação inicial e continuada.

Reiteramos que o emprego do memorial possibilitou às interlocutoras rever sua trajetória formativa e profissional, suas práticas, aprendizagens e saberes adquiridos na academia ou fora dela, assim como a balizarem suas concepções acerca do ser professor e saber ensinar, pelo concurso da narratividade.

Após leituras e releituras, debruçamo-nos sobre a tarefa de realizar os recortes nas narrativas tecidas pelas interlocutoras, com o objetivo de nos

apropriarmos de seus discursos narrativos e, a partir deles, organizamos os três tempos analíticos, (Souza, 2006), como definidos a seguir:

QUADRO 01 – Análise Interpretativa-Compreensiva

| | |
|--|--|
| Tempo I - Pré-Análise/Leitura Cruzada | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Perfil (auto)biográfico das interlocutoras | |
| Tempo II: Leitura Temática: Unidades de análise descritivas | |
| Trajetória de formação inicial | <ul style="list-style-type: none"> • O curso de Pedagogia como opção • Vivências acadêmicas |
| Trajetória de formação continuada | <ul style="list-style-type: none"> • Carreira docente: espaço de formação • Caminhos percorridos: realizações e desafios |
| Tempo III: Análise interpretativa-compreensiva do corpus | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Narrativas em articulação/(re)agrupamento | |

Fonte: Dados da pesquisa

O presente quadro retrata os critérios que definimos para agrupar os dados do estudo os quais se encontram pautados na análise interpretativa sugerida por (Souza, E. 2006), a qual se divide em três momentos: Tempo I – Pré-Análise/Leitura Cruzada, que favoreceu a construção do perfil (auto)biográfico das interlocutoras e possibilitou uma visão global do grupo em termos de sua trajetória de vida; Tempo II – Leitura Temática, que permitiu a visualização das regularidades e não regularidades nas falas, ou seja, viabilizar uma leitura atenta para as sutilezas e subjetividades que dão forma às narrativas professorais; e o Tempo III – Análise Interpretativa- Compreensiva do corpus que permitiu uma articulação entre todas as

narrativas, favorecendo melhor e de forma mais definida a identificação e o agrupamento das singularidades e peculiaridades que as narrativas contêm.

3.1 Tempo I: Perfil (auto)biográfico das interlocutoras

Este momento compreende a Pré-Análise/Leitura Cruzada, cuja feita redacional e organizativa, gerou o perfil (auto)biográfico das interlocutoras N1, N2, N3, N4, N5 e N6 (Narradora 1, Narradora 2, Narradora 3, Narradora 4, Narradora 5 e Narradora 6), contendo, pela própria denominação, uma breve narrativa de vida de cada interlocutora organizada a partir de uma leitura global do conjunto de narrativas, que denominamos “Perfil (auto)biográfico das interlocutoras”

Perfil (auto)biográfico de N1

Sou casada, mãe de dois filhos, formada em Pedagogia pela UFPI, com especialização em Supervisão Escolar. Sou professora há 27 anos. Fiz o pedagógico na cidade de Oeiras e quando me formei, vim para Teresina onde comecei a trabalhar em sala de aula como professora (em 1986). Sou de família humilde, mas tinha como prioridade o estudo. Na minha casa são 9 filhos (todos formados), minha mãe era analfabeta e meu pai fez até a antiga 5ª série. Mesmo com pouca instrução escolar, meus pais lutaram no interior trabalhando de roça para que os filhos se formassem [...]. Sou um pouco polêmica, não aceito o que é “imposto”, discuto e vejo o que posso aproveitar, às vezes sou vista com “maus” olhos, mas acho que o educador tem que ser crítico e cauteloso. [...] No município trabalho em 2 Modalidades: Ensino Fundamental I e EJA (Educação de Jovens e Adultos). [...] (N1)

N1, ao traçar sua (auto)biografia, se declara-se de origem humilde, de uma cidade interiorana, pertencente a uma família em que pais possuíam pouca instrução formal e como era habitual antigamente, tinham vários filhos (tendência alicerçada pela necessidade de se ter mais pessoas ajudando na roça e devido à dificuldade de obtenção de métodos anticoncepcionais). Seus pais viam nos estudos a possibilidade de “crescer” na vida. Eles, apesar da pouca instrução/escolarização, fizeram sacrifícios para formar os filhos, a fim de lhes oferecer o que eles (pais) não tiveram: estudo, instrução, no sentido formal da palavra.

N1 iniciou fazendo o Pedagógico (nível médio), prosseguindo estudando e formou-se no curso superior de Pedagogia. Em seus estudos de formação

continuada, cursou especialização em Supervisão Escolar, cumprindo-se desse modo, o que a literatura, no campo da formação recomenda: que o professor compreenda a formação como um continuum, uma vez que é pela continuidade formativa que o professor cresce pessoal e profissionalmente (NÓVOA, 1992).

Em sua narrativa, N1 informa que, pessoalmente, se autodenomina polêmica e não aceita o que é imposto. Acreditamos que tanto a formação quanto a experiência na prática ao longo dos longos favoreceram que se tornasse uma pessoa com opinião crítica, com a capacidade de analisar e discutir antes de tomar suas decisões, qualidade que, na verdade, são requisitos a todos os professores.

Nesse sentido, a formação adquirida serviu de estímulo crítico ao constatar as contradições da vida e da profissão, na verdade é como afirma Imbernón (2002, p. 20), “O professor [...] não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança [...]. Assim, fica clara, na fala de N1, a necessidade de um trabalho em grupo, de debates sobre a situação do ensino, ou seja, situando o processo em um contexto específico organizado e desenvolvido pelo próprio coletivo.

Perfil (auto)biográfico de N2

Nasci em Teresina, me casei e tive dois filhos. Sempre estudei em escola pública, sou filha de família com 5 irmãos, sendo eu a terceira.[...]. Fiz meu ensino fundamental na Escola Municipal Raimundo Portela e na Escola Municipal Planalto Ininga, onde atualmente sou professora. Meu Ensino Médio fiz primeiramente o integrado ao curso de Contabilidade no IFPI, antiga Escola Técnica e posteriormente o Curso Normal no Instituto Antonino Freire, nas proximidades da UESPI. Sou professora do 1º ao 5º ano na rede Estadual e Municipal de Teresina. Uma pessoa que me incentivou muito mesmo foi minha mãe. Ela sempre falava: “Olha, se vocês não estudarem, vão trabalhar na cozinha dos ricos.” Trabalhar na cozinha dos ricos significava humilhação. Infelizmente não pude realizar nenhuma especialização como queria. (N2)

A interlocutora N2 aborda sua trajetória de escolarização realizada no sistema público de ensino. Comenta que, apesar da falta de estrutura que sempre existiu, esta não foi empecilho para crescer e se desenvolver profissionalmente. Uma de suas alegrias é ter retornado como professora à escola em que cursou as séries iniciais do Ensino Fundamental, retribuindo à instituição e à comunidade o

conhecimento que adquiriu e produziu enquanto aluna, que são patrimônios de sua formação. Quanto ao Ensino Médio, N2 diz que realizou dois cursos: (IFPI e Instituto Antonino Freire), que até hoje são referências pela qualidade do ensino ofertado. Em seguida, adentrou na Universidade e lamenta a falta de oportunidade de ter investido nos estudos, como é o caso do curso de especialização que desejava. A interlocutora demonstra compreensão acerca do valor da formação continuada na vida professoral. na formação dos docentes no exercício de suas funções

Nesse contexto, a formação continuada centra-se nas necessidades e situações vivenciadas pelos professores. Há que pensarmos na formação desses docentes que estão em exercício da profissão. É como refere Veiga (2009), a formação remete-nos à ideia de processo, de percurso, de trajetória de vida e de profissão, assim, ela não se conclui, configurando-se como ação permanente.

Com 5 irmãos sustentados pelo labor dos pais, N2 compreendeu, desde cedo, que tinha o dever de ajudá-los. Estimulada pela mãe, participa da ideia de que os estudos representam a maneira mais viável de ascender e alcançar o mercado de trabalho, ter um sustento, tornar-se independente financeiramente. Residindo em uma capital, ingressa no magistério, talvez pela oportunidade e necessidade de obter uma formação e tão logo obter um emprego. Seu discurso, a exemplo das demais interlocutoras, denota a preocupação, o desejo, e olhar focado para o nicho empregatício: a instituição pública no geral, a escola, que lhe reserva como certa a estabilidade.

Perfil (auto)biográfico de N3

Solteira, 49 anos, filha que nasceu primeiro, de Antonio e Maria José, boa filha, irmã generosa, tia durona, amiga leal e profissional dedicada. Nasci na roça (uma comunidade chamada Jatobá, longe do município de Castelo do Piauí-PI) e fui criada no meio das galinhas de minha mãe e de vacas e cavalos de meu pai. Aprendi a ler e escrever, mais ou menos, aos 8 anos de idade. Sempre gostei de livros, de ler e isso sensibilizou muito meu pai, que, mesmo sendo analfabeto, queria que os filhos estudassem. Levou-me para a cidade (Castelo) quando eu tinha 11 anos para fazer a 3ª série (4º ano atualmente). Morei na casa de amigos de minha família por alguns anos até meus pais virem morar na cidade para que os outros filhos também pudessem estudar [...] (N3)

A professora, denominada N3, pertence a uma família interiorana, que tirava da roça o sustento para si e para seus filhos. N3 é a filha mais velha e declara-se

dedicada aos pais, que não passaram por formação escolar, declarando-os sem instrução. Impulsionada pelo pai, desenvolveu o gosto pela leitura e se diz amante dos livros. Deixou a escola do campo. Foi levada para a cidade para terminar os estudos da escola básica. Na sequência, passou a investir na busca pela graduação na área educacional, serviu de exemplo e estímulo aos irmãos que, pouco tempo depois, foram para a cidade grande em busca também de prosseguir nos estudos. Percebemos que as habilidades de leitura e escrita só foram adquiridas aos 8 (oito) anos de idade. O seu gosto por livros superou o analfabetismo de seus pais e a falta de ambientes motivadores que facilitassem sua aprendizagem.

O esforço da família em possibilitar que N3 saísse do interior para estudar na cidade foi significativo no processo de desenvolvimento escolar, tendo em vista ser a infância o momento mais propício para a aquisição de aprendizagens, que são internalizadas, reprocessadas e lembradas ao longo da vida. Além da mudança, N3 não podia contar com o apoio direto e imediato de seus pais, tendo em vista que morava “de favor” na casa de parentes. Essas questões, por mais complexas que pudessem ser, não provocaram desânimo no prosseguimento dos estudos.

Perfil (auto)biográfico de N4

Tenho três filhos que são uma das razões da minha vida e felicidade. Sou uma pessoa de comportamento reservado, mas com uma característica extraordinária: gosto de conversar e de ouvir as pessoas quando precisam de mim. Gosto de passar para elas aquilo em que creio e as conforta. Tenho um pouco de dificuldade de dizer “não” para aqueles que me encontram [...]. Sou uma pessoa que ouviu muitos “nãos” e seguiu muitas regras e normas na família, que apesar de humilde, educou com regras severas, mas não faltou proteção. Vivo uma grande luta para refazer os conceitos impressos culturalmente na minha formação como pessoa, e não é fácil vencer. Mas não desisto, pois hoje é necessário evoluir e progredir rumo à renovação temporal e espiritual para saber viver com os pares. É necessária a mudança, e, só eu posso fazê-la. [...] Estudei sempre em escola pública, iniciei o processo de alfabetização aos sete anos no interior, que na época era chamado de grupo escolar e que comportava da 1ª à 4ª série e todos juntos ao mesmo tempo, [...] fui alfabetizada em leitura e tabuada, em menos de dois meses, pois era uma imposição regada à palmatória. Na época, foi muito ruim, pois eu era uma criança, que não brincava, mas trabalhava na agricultura. Minha professora se responsabilizava por todos, mas usava atitudes severas. Dela não guardo boas lembranças. [...] Tenho uma história escolar parecida com a de meus alunos, talvez seja por isso que me empenho tanto quanto posso para compreendê-los, algumas vezes não conseguia porque eles são hiperativos e tudo se transforma em brincadeira. (N4)

A origem campesina de N4 é rememorada por ela, informando que sempre morou com seus pais no meio rural, que lhe ofereceu uma formação rígida e tradicional, trabalhando desde cedo com os pais na agricultura para ajudar no sustento da casa. Sempre foi assim, dividia o labor da roça com os estudos. Sua entrada na escola e, conseqüentemente, seu processo educativo escolar iniciou-se aos sete anos de idade. Frequentava turmas que hoje chamamos de multisseriadas, nas quais alunos de idades e séries, que variavam da 1ª à 4ª, reuniam-se todos em uma mesma turma com uma única professora.

Assim como N1 e N2, a interlocutora N4 também é casada e tem filhos, que são as razões de sua vida. Autodenomina-se reservada, detentora de um potencial de saber ouvir as pessoas e poder ajudá-las quando necessitam. Refere que, nesses momentos de conversa, faz uso de crenças e valores que ajudaram a formar sua personalidade. Apesar de ter recebido uma formação tradicional em que ouviu “*muitos nãoos*”, mesmo quando não comportava essa resposta, buscou ajudar as pessoas que a procuram e que solicitam sua ajuda, seja apenas com uma palavra amiga ou um simples conselho.

Sua narrativa revela sua luta constante consigo mesma, para superação dos valores que foram culturalmente internalizados no decorrer de sua formação no âmbito familiar, quando ainda morava com os pais. Reconhece a necessidade de mudar, de desapegar-se de um passado que lhe deixou profundas marcas, notadamente pelo rigor e pela severidade de seus genitores.

Como se não bastasse a formação severa recebida em casa, vivenciou momentos críticos, marcados por práticas negativas no âmbito educacional: a época em que a escola (e a família também) adotavam a palmatória (pequena peça de madeira usada na escola (em casa também) para castigar as crianças) como ameaça e para forçar a aprendizagem das pessoas (crianças). Uma prática que deixou marcas negativas no seu processo formativo, em que um erro, ou uma simples falha, convertia-se em constrangimento, dor e sofrimento.

O período escolar não está incluído nas boas recordações de N4, pois, além da palmatória, a professora, para conseguir manter a ordem e o controle na sala de aula, fazia uso de atitudes drásticas, que na sua narrativa não foram explicitadas pela interlocutora.

Perfil (auto)biográfico de N5

Tenho 49 anos, divorciada e tive um filho que faleceu, professora do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) desde o ano de 1991. Tenho experiência em escolas particulares (Escola Dom Bosco – 10 anos), (Instituto Dom Barreto – 8 anos) e em escolas públicas da rede Municipal e Estadual. Atualmente, trabalho somente em escolas da rede oficial de ensino. Minha vida escolar foi muito marcada pelo respeito e pelo medo das professoras, que foram excelentes formadoras (até o 4º ano), quando estudava em escolas públicas. Para continuar os estudos, viemos (eu e minhas irmãs) para Teresina. Fui fazer o 5º ano até concluir o Ensino Médio no Colégio das Irmãs. [...] Por outro lado, senti demais a omissão de minha mãe pela minha vida escolar. Não demonstrava interesse por nada mas, meu pai mostrava-se presente, atento às lições, a estudar junto, a nos ensinar. Somos 7 filhas. Ele ficava na cabeceira da mesa e nós 7 distribuídas ao longo da mesa. Ele colocava ordem e não havia brincadeira nos momentos de estudo. (N5)

N5, igualmente às demais interlocutoras, iniciou seus estudos na Rede Pública de Ensino, nesse sentido refere que ficou marcado pelo respeito e pela qualidade do ensino exercido pelas professoras. A partir do 5º ano, veio para Teresina, juntamente com suas irmãs, para darem prosseguimento aos estudos. Desde então estudou no Colégio das Irmãs – Colégio Sagrado Coração de Jesus, conhecido desde a sua fundação pelo rigor e qualidade com que trata o ensino.

Por um lado, N5 destaca a ausência de sua mãe no seu processo formativo, mas, por outro lado, enaltece a atitude do pai, que assumiu para si a responsabilidade de incentivar e ajudar no processo de ensino-aprendizagem das 7 (sete) filhas, “*ele ficava na cabeceira da mesa e nós 7 distribuídas [...] colocava ordem e não havia brincadeiras nos momentos de estudo*”. Assim, observamos que a atitude do pai para com a filha deixou marcas positivas em sua formação. A dedicação, o carinho e a seriedade que tinha com as filhas serviram para amenizar a omissão da mãe na vida escola.

A interlocutora apresenta uma vasta experiência em escolas particulares de Teresina, sendo que uma delas atingiu na avaliação das escolas no ano de 2013, o 1º lugar no Piauí e o a 8ª posição entre as escolas com maiores médias em nível nacional. Além dessas, também tem experiência na Rede Estadual de Ensino e desde 1991 atua como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Perfil (auto)biográfico de N6

Nascida em Teresina. Sou professora da rede municipal de Teresina e Estadual do Piauí. Atualmente trabalho nos turnos manhã e tarde com turmas de primeiro e quinto ano. No turno noite trabalho em três escolas ministrando as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes no Ensino Médio. Ingressei na escola aos seis anos de idade. A escola: (Grupo Escolar Abdias Neves) ficava em frente ao Palácio de Karnak. Eu morava no Colégio Agrícola, hoje UFPI, onde meu pai trabalhava. Naquela época, Teresina não oferecia transporte coletivo, por isso nós precisávamos acordar às 5 horas da manhã para pegar carona no carro que buscava os funcionários no centro da cidade. Nós (eu e minhas quatro irmãs) íamos e voltávamos de carona, às vezes, perdíamos o carro e voltávamos a pé. Nessa escola estudei dois anos, depois fui transferida, aliás minha mãe pediu a nossa transferência, pois a escola: U. E. Lourdes Rebelo, que fica na rua N. S. De Fátima, era mais perto de onde morávamos. Lá cursei todo o primeiro grau. O segundo grau cursei na escola Técnica Federal do Piauí, hoje IFPI, fiz o curso técnico de Contabilidade. Esses anos de estudo foram tempos difíceis, não pelo estudo, mas por causa da distância da escola para casa e a falta de transporte para o bairro em que eu morava. Foram tempos difíceis, mas não foram ruins. Eram muitos adolescentes que iam para escola e voltavam juntos, estudavam juntos, formavam grupos de estudo e firmavam-se também grandes amigos. E o estudo tornava-se uma diversão. Eu sempre fui esforçada nos meus estudos e o meu pai foi o meu grande incentivador, ele dizia (quando me via estudando): “Só chega lá quem estuda”. [...] (N6)

A vida escolar de N6 começou aos seis anos de idade, em escola pública, localizada no Centro de Teresina, em frente ao Palácio de Karnack. Cita que uma das dificuldades enfrentadas em sua vida estudantil foi morar distante da escola. Morava no Colégio Agrícola – UFPI, situado na zona Leste da capital, local de trabalho do seu pai, e que, à época, era considerada zona rural.

Sua infância foi marcada por dificuldades, destacando-se o problema da distância entre sua casa e a escola. Naquela época, Teresina ainda não era provida de transporte coletivo, para chegar à escola, N6 dependia de carona, na falta desta, tinha que percorrer alguns quilômetros a pé. Para não ter que fazer este longo percurso a pé, lembra que tinha que acordar às cinco horas da manhã “para pegar carona no carro que buscava os funcionários no centro da cidade”.

Em decorrência da distância, N6 estudou apenas por dois anos no Grupo Escolar Abdias Neves e passou a estudar na Unidade Escolar Lourdes Rebelo que ficava mais próximo de sua residência (mesmo assim era distante, fica no Bairro de Fátima). Lá cursou todo o 1º grau (hoje Ensino Fundamental). Posteriormente, fez o

2º grau (Ensino Médio), concomitante ao curso técnico de Contábeis na Escola Técnica Federal do Piauí, hoje IFPI. E, novamente o problema da distância se manifestou, gerando, mais uma vez, momentos difíceis. Na verdade, a distância casa-escola parece ter sido o “nó górdio”.

Entretanto, contava com o apoio de vários amigos que faziam companhia uns aos outros, estudavam juntos, mantinham grupos de estudos e o que era para ser lamentações, convertia-se em momentos de diversão, geralmente proporcionados pelas brincadeiras nas idas e vindas da escola. E, assim como N5, também teve seu pai como o maior incentivador aos estudos.

3.2 Tempo II – Leitura Temática: unidades de análise descritivas

A leitura temática tem como objetivo, neste estudo, evidenciar, com base no agrupamento temático e compreensivo do texto, as regularidades, não regularidades, particularidades que comportam e contêm cada narrativa. Esse modelo de análise permite uma melhor compreensão das revelações narradas em etapa da formação e da carreira docente das interlocutoras.

3.2.1 Trajetória de Formação Inicial

Para efetivação das análises, apresentamos os excertos narrativos oriundos dos memoriais, que sintetizam pensamentos e reflexões dos docentes sobre seus processos formativos, notadamente quando se referem às trajetórias de formação inicial. Estes recortes foram organizados no Tempo II e constituem-se nas unidades de análises temáticas.

3.2.1.1 O curso de Pedagogia como opção

Nesta subseção de análise, para procedermos a seu desenvolvimento, realizamos leitura extensiva do conjunto de narrativas selecionadas como base para essa finalidade e, nesse sentido, buscamos detectar as concepções das interlocutoras em relação à escolha, à decisão pelo curso de Pedagogia.

Com base, pois, na narratividade das professoras, procederemos, analiticamente, ao registro de revelações de unidades temáticas decorrentes das

similaridades, dos agrupamentos de regularidades e complexidades relativas à trajetória de formação inicial desse grupo de professoras. Retomamos, assim, parcelas significativas de seus memoriais de formação, nos quais N1, N2, N3, N4, N5 e N6 teceram sua narratividade nesse âmbito.

Narrativa de N1

Trabalhei 12 anos só com o Pedagógico. Senti a necessidade de um curso superior, partir para estudar que na época não era fácil, trabalhava o dia todo em rede privada e para você entrar na universidade era muito concorrido. Mas sou uma pessoa batalhadora, fiz o impossível, e consegui passar no vestibular (na época eram 4 dias de prova para Pedagogia). Na verdade não queria Pedagogia, e sim Matemática, mas uma irmã foi comigo fazer a inscrição e me convenceu a fazer o vestibular para Pedagogia. [...] (N1)

N1 refere-se a uma época de trabalho que não era exigido o curso superior de Licenciatura em Pedagogia para atuar como professora. O curso a que remete-se era a nível médio, mas com disciplinas que habilitavam para atuar como docente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo dos anos percebeu que a formação recebida não estava mais atendendo às suas necessidades como professora. Observamos que não foi algo imposto ou exigido pelo sistema, mas algo que era necessário à sua formação e à sua prática cotidiana.

N1 faz referência à dificuldade que era ingressar em uma Universidade pública pelo grande número de concorrentes em detrimento do pequeno número de vagas. Entretanto, a dificuldade tornou-se ainda maior por trabalhar o dia todo em instituição privada. Dia após dia de trabalho, restava apenas a noite para dedicar-se aos seus estudos, mas como autodenomina-se uma pessoa batalhadora, fez o impossível para passar, mesmo não sendo o curso que desejava.

A influência da irmã fez com que N1 desistisse do curso de Licenciatura em Matemática para fazer Pedagogia. Provavelmente a indicação ocorreu por entender que o curso superior em Pedagogia seria uma continuação/complementação da sua formação anterior (Pedagógico) a nível médio. Ou, até mesmo, pelas grandes chances de emprego nessa área. Como observamos até hoje, de todas as

licenciaturas, a Pedagogia é a que oferece o maior número de vagas em concursos para a rede pública e contratações na rede particular.

Narrativa de N2

Minha mãe sempre foi preocupada com a questão estudo, porque ela não queria que eu e meus irmãos passássemos pelo mesmo que passou. Ela teve uma vida com muitas dificuldades morando no interior...depois veio para cidade para trabalhar como doméstica (na cozinha dos ricos). Apesar de não ter nenhuma formação, me incentivava. E assim fui fazer o 2º grau (Ensino Médio), pela segunda vez, pois já havia feito o curso técnico em contabilidade; Desta vez seria o Pedagógico, pois ela acreditava que seria mais rápido arrumar emprego [...] (N2)

N2 refere-se à forte influência de sua mãe para o investimento nos estudos, mesmo não tendo tido oportunidade de estudar. A persistência e dedicação da mãe em incentivar o filha a estudar se davam pelo fato de ser do interior, ter passado muitas dificuldades e, quando foi para cidade, virou empregada doméstica “na cozinha dos ricos” passando por muitas humilhações como se refere N2 em trechos anteriores da narrativa.

No desejo de não ver seus filhos tendo que viver em situações semelhantes às quais viveu, estimulava dia a dia, com palavras sábias, a importância de uma formação na vida de uma pessoa. N2 fez o 2º grau (Ensino Médio) pela segunda vez, incentivada novamente pela mãe, pois já havia feito o curso técnico em contabilidade integrado ao médio, mas, como sua mãe acreditava que com o Pedagógico teria mais chances de conseguir emprego, N2 seguiu os seus conselhos.

A humilhação e o sofrimento vivenciados pela mãe, segundo N2, refletiram em suas escolhas pessoais e profissionais e fizeram-na mudar a trajetória de vida. Como fica evidente, N2 preferiu fazer outro curso, ao invés de investir na sua formação como técnica em contabilidade, uma vez que sua mãe depositava maior credibilidade e chances de empregabilidade na profissão de professor.

Narrativa de N3

Quando conclui o 1º grau (1980) – atualmente Ensino Fundamental – tive que ir morar em outra cidade (Crateús-CE) por não existir ainda o 2º grau na cidade de Castelo. Nessa época, com 17 anos, já sabia que não queria ser professora. Fui estudar em uma escola técnica, fazendo o 1º ano básico. Nesse mesmo ano meu pai teve um AVC e faleceu (09/1981). Voltei para casa sem saber o que fazer da vida. Minha mãe tinha 37 anos e sete filhos para criar. Foi um período difícil para todos nós. Não tive outra alternativa, ganhei uma bolsa de estudo para fazer o pedagógico em Campo Maior-PI. [...] (N3)

Nascida na roça, em uma comunidade longe do município de Castelo, N3 teve que mudar de Estado para dar continuidade aos seus estudos, tendo em vista que na cidade de Castelo, na época, não havia o 2º grau. Sua vida escolar estagnaria no primeiro grau e as chances de mudar de vida seriam bem reduzidas se não tivesse tomado essa atitude.

Aos 17 anos, N3 tinha a certeza de que não queria ser professora. Não havia motivação para ingressar na carreira de docente, mesmo com o grande número de empregos ofertados na área. Foi estudar em uma escola técnica na cidade de Crateús no Ceará. Tudo seguia bem, quando aconteceu uma fatalidade. Seu pai sofreu um acidente vascular cerebral e veio a óbito, o que conseqüentemente a fez voltar para sua cidade e desistir do curso técnico.

Percebemos, desse modo, a influência da vida pessoal na dimensão formativa. Ora de forma mais sutil, ora tão drástica que provoca quebras, deixando marcas definitivas na história de vida e de formação.

A família passou por um momento difícil, pois a mãe, aos 37 anos, teria que garantir o sustento dos sete filhos. Como N3 era a filha mais velha, assumiu junto à mãe a responsabilidade de criar os irmãos mais novos. Naquele momento, surgiu a oportunidade de fazer o Pedagógico na cidade de Campo Maior-PI com bolsa de estudo e agarrou a chance como a única e melhor alternativa.

Apesar da sua contravontade em ser professora, foi a oportunidade que teve para minimizar os problemas de sua família. Assim como N1 não fez o curso que desejava (Matemática) pela influência da irmã e N2 não seguiu carreira como Técnica em Contabilidade por influência da mãe, N3 fez o Pedagógico em decorrência da morte do pai.

Narrativa de N4

[...] iniciei o Ensino Médio, o qual foi como as outras séries, sem uso de livros. Estudei só com textos escritos e a avaliação era somente prova escrita, oral e trabalhos complementares todos voltados para o “estudo decorado”. Não consegui passar no vestibular pela aprendizagem desse período. Continuei estudando, mas não passava no vestibular. Trabalhava de balconista de dia e estudava à noite. Então, aos sábados fiz o “normal”, eu vinha de Campo Maior a Teresina estudar o dia todo, voltando à noitinha. E, assim, conclui o curso normal e em seguida fiz o 4º ano adicional lá mesmo em Campo Maior, aos sábados e domingos. [...] Depois, fiz vestibular na UESPI, mas para o curso sequencial em Psicologia aplicada à Educação, gostei muito, mas é um curso técnico. Ao final, a turma foi terminar na Santo Agostinho, mas as minhas finanças não me foram favoráveis. Parei. Triste, pois me identifiquei com a área de Psicologia ao descobrir que só me ajudava a vencer nessa profissão do magistério, em que hoje é muito difícil permanecer. Então, a prefeitura, em 2003, fez convênio com a UFPI para formação de professores da rede, por ser exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, dessa forma, eu passei na seleção apresentada em 2º lugar, para mim foi um prêmio, pois havia lutado por longos anos pela minha formação. [...] (N4)

A narrativa de N4 resgata o tempo vivido no Ensino Médio. Faz críticas ao ensino que recebeu nesse nível de ensino, principalmente porque não havia livros de apoio, o único material de que dispunha eram textos, xérox. A avaliação seguia o modelo tradicional, às vezes na modalidade oral, outras na escrita, trabalhos complementares, mas sempre utilizando a técnica da memorização, ou mesmo, como fala N4, no “estudo decorado”.

Fica clara a compreensão do ensino como transmissão de informações, o professor como detentor do conhecimento e o aluno como mero receptor de dados, que deveriam ser memorizados e em seguida reproduzidos, como prova de sua aprendizagem (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2001).

N4 justifica as suas repetidas tentativas no vestibular à pouca aprendizagem que obteve nessa etapa da escolarização (Ensino Médio). Na verdade, a crítica recai sobre o modelo de ensino da época, mas também existe uma fragilidade durante toda a sua escolarização, pois, desde criança, ao tempo em que estudava, também ajudava seus pais no trabalho agrícola.

No Ensino Médio, trabalhava como balconista durante o dia, só restava a noite para estudar. A divisão do tempo entre estudar e trabalhar aliada à

precariedade do ensino ofertado contribuíram para que N4 sofresse com os atrasos das reprovações em exames de vestibular.

Após algumas tentativas, N4 conseguiu aprovação para o Curso Normal. As aulas eram aos sábados, o dia inteiro, vinha para Teresina sábado de manhã e só voltava à noite para Campo Maior, onde morava. Essa rotina durou três anos, o quarto ano adicional foi feito em Campo Maior nos finais de semana.

N4, ao contrário de N1, N2 e N3, não destaca rejeição quanto à escolha do Curso Normal, prestou vestibular, desta vez, para a UESPI, para o curso técnico em regime sequencial em Psicologia aplicada à Educação. A afinidade com o curso foi imediata, uma vez que a ajudou a enfrentar os desafios inerentes à profissão docente, mas o curso não pôde ser concluído pela UESPI e os alunos tiveram que ser transferidos para uma faculdade particular; pelas condições financeiras de N4, o curso teve que ser interrompido, o que lhe causou tristeza.

Em 2003 a Prefeitura de Teresina firmou convênio com a UFPI no intuito de atender a uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, a qual passava a exigir curso em nível superior aos futuros professores e aos já em exercício. Assim abriu seleção para o curso superior aos professores da Rede Municipal de Ensino.

Após anos de dedicação e estudos, veio a compensação, obteve aprovação em 2º lugar na seleção. N4 refere-se à aprovação como uma premiação, mas acreditamos que, antes de ser um prêmio, é o resultado de esforço e determinação, pois, mesmo com suas condições limitadas de estudo, nunca deixou de querer investir na sua formação. Diferentemente das interlocutoras anteriores, para N4 foi uma vitória fazer o Pedagógico e em seguida o curso superior em Pedagogia.

Narrativa de N5

Já no Ensino Médio pairava a dúvida entre o curso de História ou Ciências Contábeis. Não gostei, mas concluí o curso de Contábeis e, antes de concluir, fiz vestibular para Pedagogia. Fiz e gostei e logo, comecei a trabalhar como estagiária em escola particular. [...] (N5)

O curso de Pedagogia, para N5, não aparecia como opção inicialmente, pois sua dúvida recaía entre os cursos de Licenciatura em História e Bacharelado em

Ciências Contábeis. Escolheu Contábeis e, mesmo sem gostar do curso, permaneceu até concluir. Apesar de concluí-lo, sentiu-se atraída por Pedagogia. Prestou vestibular, no qual obteve aprovação e logo se encantou pelo curso, deixando de lado, naquele momento, a profissão adquirida pela sua primeira formação e já iniciou como estagiária em escola particular.

Narrativa de N6

[...] Quando terminei o 2º grau, fiz vestibular por duas vezes para Ciências Contábeis, pois também gosto de trabalhar com números, mas não consegui ser aprovada. Então fui trabalhar como comerciária nas lojas “Paraíba”, M. N. Stores, mas não gostei porque exigia todo o tempo sem deixar oportunidade de agente estudar. Depois que deixei o comércio, comecei a dar aulas de reforço e aí descobri que a minha vocação era mesmo o magistério, então resolvi fazer o pedagógico. Em 2000 eu concurrei para a Secretaria Municipal de Educação e em 2001 para a Secretaria Estadual de Educação na função de professora. Nesse mesmo ano fui aprovada no vestibular para Licenciatura Plena em Pedagogia. Como eu já tinha o pedagógico, o curso de Pedagogia foi para mim uma qualificação profissional, onde eu vislumbrava uma melhoria para a minha prática pedagógica e também, não posso negar, um aumento no meu salário. Mas muita coisa aconteceu ao mesmo tempo na minha vida. Foi a aprovação nos dois concursos, o ingresso na UFPI e o nascimento de minhas filhas, uma nasceu em 2000 e a outra em 2001. **(N6)**

A docência para N6 não representava em sua vida a primeira opção profissional, questão que, também, foi igual para as interlocutoras N1, N2, N3 e N4; no caso particular de N6, sua tendência se voltava para o universo da Matemática, das contas, dos números, mesmo assim não foi bem sucedida nesse campo, em termos de concurso vestibular.

Foi comerciária em loja da capital, porém não se encontrou nessa profissão, terminando por abandoná-la. Na falta de um emprego final e sem ter acessado à universidade, decidiu-se por “*dar aulas de reforço*”. Nessa atividade, N6 afirma ter se encontrado profissionalmente, descoberta que ela denomina como sua “*vocação para o magistério*” e, a partir daquele momento, passou a investir para ser uma professora de profissão.

Decidiu cursar o Pedagógico e em seguida foi aprovada para o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI, que foi, segundo sua concepção, “*uma*

qualificação profissional”. Os motivos que a levaram a fazer o curso superior foram vários (qualificação profissional, melhoria na prática pedagógica e, paralelamente, um aumento salarial).

Como podemos observar, os anos de 2000 e 2001 se tornaram um marco na vida de N6, tendo em vista a sua aprovação em dois concursos públicos, o ingresso no curso de Pedagogia e o nascimento de suas duas filhas.

3.2.1.2 Vivências acadêmicas

Nesta seção, os achados narrativos dão visibilidade e compreensão às aprendizagens que facilitaram e enriqueceram a formação dessas professoras. Dessa forma, os excertos correspondem às concepções das interlocutoras sobre o percurso vivenciado na academia. Procuramos, assim, reunir os aspectos que nos pareceram mais singulares e sinalizadores de compreensão de nosso objeto de estudo.

Narrativa de N1

Ao iniciar o curso, senti muitas dificuldades e muitas decepções. Pois tinha ideia de que com o curso iria acrescentar muitas coisas para minha prática pedagógica. Mas, com o passar do tempo, fui me identificando, me encontrando [...] Durante o curso passei por vários problemas. Perdi meu pai (amor da minha vida), muitas disciplinas só eram ofertadas durante o dia, principalmente à tarde, e eu trabalhava, e a empresa não me liberava (queria profissional preparado, mas não dava condições), tive que para me formar, fazer abaixo-assinado para formar turmas à noite. Mas nunca fiquei de prova final e fui uma excelente aluna, era muito conhecida por “todos”, alunos, professores, funcionários, porque lutava por meus direitos. Sempre que podia, participava de seminários. [...] (N1)

N1 relembra algumas de suas dificuldades quando do seu ingresso na vida universitária. Sentiu-se, inclusive, decepcionada em alguns momentos, sobretudo com o volume de disciplinas a serem cursadas simultaneamente.

Acreditava que, nas primeiras disciplinas do curso, encontraria todas as soluções para os dilemas enfrentados na escola, *“pois tinha a ideia de que com o curso iria acrescentar muitas coisas para minha prática pedagógica”*. Nesse sentido, reporta a choques iniciais, ao referir-se aos primeiros anos da graduação, talvez por

desconhecer a natureza do curso e de outras questões de natureza institucional, tanto que, a esse respeito, afirma que tinha ideia de que, com o curso, algo novo seria acrescentado a sua prática. É bem verdade que N1 reconhece que, com o tempo, essa situação foi melhorando.

A formação inicial, nesse sentido, revestiu-se de grande importância, na medida em que constituiu momento singular de contatos e interações com os saberes iniciais da profissão, postulados na perspectiva de oportunizar aos futuros professores as habilidades e os saberes necessários para vivenciar a prática educativa em sua totalidade.

Esse entendimento de N1 corrobora a ideia de que o professor, em processo de formação inicial, deve adquirir uma formação básica profunda e sólida a respeito de seu trabalho futuro, entendido como a parte da realidade objetiva que vai sendo modificada na prática desse profissional, permitindo-lhe resolver múltiplos problemas complexos, de maneira ativa, criativa, de forma independente ou coletiva, segundo uma ética determinada socialmente (RAMALHO, 1998).

Segundo a compreensão de N1, um dos problemas presentes consiste no distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos praticados/produzidos na academia e aqueles praticados/produzidos pelos professores. Esse fato parece residir no encontro de saberes dos professores e dos acadêmicos, como mantêm na relação com esses saberes. Relação essa decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista, que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica. (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998).

Para os autores, o saber do professor, portanto, não reside em saber demonstrar com mestria a aplicação do conhecimento científico, mas saber negá-lo. Isto é, não aplicar pura e simplesmente esse conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que é produzido.

A relação teoria/prática é perceptível na narrativa de N1. Mesmo assim, a sensação é de estar cercada por preconceitos e buscava justificativas que ratificassem que o curso de Pedagogia não era realmente o que queria para sua vida. Mas, aos poucos, as disciplinas, a convivência com os pares e com os professores proporcionaram um amadurecimento que a fez entender o real sentido de estar no curso. Considerando a situação foi, se apropriando e se encontrando na Pedagogia. Com o tempo, com o entrosamento que foi se estabelecendo com o

meio acadêmico e com as disciplinas, a primeira impressão foi-se dissipando, viabilizando, dessa forma, um percurso mais centrado e bem sucedido.

Outro aspecto citado por N1 coincide com as narrativas de N4 e N6, ao referirem sobre a dificuldade em conciliar o tempo de estudo com o tempo de trabalho. A maior parte das disciplinas do curso era ofertada nos turnos manhã e tarde, e a empresa na qual N1 trabalhava “*queria profissional qualificado, mas não dava condições*” para isso acontecer.

Surgiu a alternativa mais viável, exercer seu direito de cidadã, elaborou um abaixo-assinado solicitando que as disciplinas também fossem ofertadas no turno da noite, pois só assim seria possível concluir seu curso. Mesmo diante dos problemas mencionados, N1 afirma “*nunca fiquei de prova final e fui uma excelente aluna, era muito conhecida por todos*”. Os obstáculos encontrados não foram suficientes para fazê-la desistir do curso, pelo contrário, serviram como motivação para lutar e reivindicar garantias que eram suas por direito, entretanto as experiências com pesquisa e extensão só aconteciam eventualmente.

Narrativa de N2

Em 1998, ingressei na UFPI para fazer o curso de Pedagogia, claro incentivada pela minha mãe, mas também foi espontânea esta escolha, porque já estava ministrando aulas há 4 anos na rede estadual [...] Na faculdade aprendi muito, adquiri conhecimentos, como a teoria de alguns que se destacaram como: Piaget, Freinet, Vygotsky, Emília Ferreiro, Paulo Freire, entre outros...Descobri que as teorias são boas, mas difíceis de serem colocadas em prática, pois nossa realidade é triste. As políticas educacionais não favorecem um crescimento qualitativo do aluno, ao contrário, para o governo o que importa realmente são os números, a quantidade de alunos aprovados... Não existe um ambiente favorável para a educação no Brasil. E é cada vez mais o número de programas que o governo copia de outros países, mas que não tem sucesso aqui, porque o interesse do governo não é de fazer educação, mas sim de aumentar a corrupção, o índice de analfabetismo, a marginalidade, a desordem, a fome... [...] (N2)

A narrativa de N2 mostra que, ainda, incentivada pela sua mãe, ingressa na UFPI, mas como trabalhava há quatro anos na Rede Estadual, a escolha também foi espontânea. Tal espontaneidade mais tarde serviria para atender a uma exigência

da LDB 9394/96, segundo a qual, que para permanecer atuando como docente careceria de qualificação (nível superior).

N2 se refere a muitas aprendizagens ao longo da sua graduação e enfatiza teóricos como *“Piaget, Freinet, Vygotsky, Emília Ferreira, Paulo Freire, entre outros”* que foram significativos no seu processo formativo e até hoje são requisitados na sua prática docente. Apesar de reconhecer as teorias como importantes para a profissão professor, afirma *“serem difíceis de serem colocadas em práticas”*.

A narradora também coloca em destaque o problema das políticas educacionais brasileiras e da falta de investimentos no âmbito educacional. Segundo N2, *“não existe um ambiente favorável para a educação no Brasil”*, isso se dá pelo fato de os programas adotados não atenderem as reais necessidades dos diversos contextos.

Na verdade, de modo paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez porque ainda predominam políticas e professores que praticam, com entusiasmo, uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um modelo de educador ideal (IMBERNÓN, 2010).

Observamos que o problema não se encontra na falta de formação, mas na sua qualidade. Uma alternativa seria potencializar uma nova cultura formadora, de modo a gerar novos processos na teoria e na prática de formação. Uma formação contínua que seja acompanhada de mudanças contextuais e que resgate os professores como protagonistas de sua formação. (MOITA, 1995; NÓVOA, 1992).

Essas mudanças seriam possíveis se aliada às mudanças nas políticas educacionais estivesse a reivindicação dos professores por uma maior autonomia profissional, com o objetivo de desenvolverem uma participação ativa com todos que intervêm na educação.

A rigor, os programas que obtiveram bons resultados em outros países são adotados pelo Brasil, logo, de maneira imposta. Esses programas e projetos são desenvolvidos em realidades e culturas que divergem dos contextos que impulsionaram a criação dos programas. A consequência é que se transformam em projetos de políticas de curta duração e com resultados quase que insignificantes para a melhoria educacional.

N2 cita a corrupção, a marginalidade, a desordem e a fome como responsáveis pelo nível da qualidade educacional. A preocupação governamental está na apresentação de números cada vez menores índices de analfabetismo, evasão e reprovação escolar.

Narrativa de N3

Após 14 anos no exercício da docência é que entrei na Universidade (UFPI) para fazer Pedagogia através da formação superior promovida pela Prefeitura de Teresina. Não posso negar que foi uma experiência muito positiva na minha vida [...] O curso promoveu muitas reflexões e aprendizagens melhorando a minha prática pedagógica. As discussões teóricas que contribuíram na organização e planejamento das atividades educativas. Antes de concluir o curso me envolvi em outras formações oferecidas pela Secretaria como PCN'S (Estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais) e o PROFA (Programa de Formação em Alfabetização). Faz tempo demais para falar sobre isso, mas alguns professores contribuíram de forma significativa para minha formação profissional, outros, nem tanto! Nem todas as temáticas em algumas disciplinas fizeram sentido ou foram coerentes com a realidade já vivenciada em sala de aula ou no ambiente escolar [...] (N3)

Assim como N1, portadora apenas do curso Pedagógico e que trabalhou por 12 anos em escolas públicas, também N3, somente após 14 anos de efetivo trabalho docente com essa formação, ingressou na UFPI para cursar Licenciatura em Pedagogia, formação esta promovida pela Prefeitura de Teresina, destinada aos professores ativos da Rede de Ensino.

N3 realça sua passagem pela Universidade, ao colocar em destaque as “*muitas reflexões e aprendizagens*” que melhoraram sua prática pedagógica. Narra como experiência positiva vivenciada no curso de Pedagogia “*discussões teóricas que contribuíram na organização e no planejamento das atividades educativas*”. Analisa seu percurso na academia como espaço no qual procurou vencer os desafios de forma equilibrada, de forma madura, e que sempre soube tirar proveito das aprendizagens que ia consignando. Para ela, a formação ultrapassa a mera qualificação técnica e amplia-se na condição de lócus onde se possa construir a base de conhecimentos necessários ao exercício da docência, compreensão que encontra respaldo em Imbernón (2010) e Lima (2003).

A oportunidade oferecida pela Prefeitura de Teresina, em parceria com a Secretaria de Educação, para dar continuidade aos estudos, não se limitou à

promoção do curso superior em Pedagogia, mas sobretudo à oportunidade de estudar, ainda durante a graduação, os programas e parâmetros que faziam parte de sua prática docente, como o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa de Formação em Alfabetização.

Essa formação, paralelamente aos estudos nas disciplinas no curso de Pedagogia, contribuiu significativamente para sedimentar sua base formativa e proporcionar maior segurança no que diz respeito à prática docente, uma vez mais se sentia familiarizada com os programas e projetos articulados com o sistema de ensino.

Além da contribuição teórica, N3 também refere-se à relevante contribuição para sua formação profissional prestada por alguns professores. Nesse ponto, observamos que a didática, a metodologia ou o simples jeito de ser de cada professor representaram aspectos propulsores, ou mesmo como fontes de inspiração, para alunos que ora tentam ser parecidos com seus mestres, ora tentam superá-los.

O certo é que a relação teoria e prática se faz presente na fala das interlocutoras. N3 afirma que *“nem todas as temáticas em algumas disciplinas foram coerentes com a realidade já vivenciada em sala de aula ou no ambiente escolar”*, mas na sua própria afirmação verificamos que N3 refere-se a alguma temática de disciplinas como boa ou ruim, quando serve para justificar algo já experienciado na escola. Parece esquecer-se da sua prática futura e dos inúmeros desafios que encontrará no cotidiano escolar.

A necessidade de aplicabilidade da teoria na prática parece estar embutida no processo formativo das interlocutoras, seja ela inicial ou continuada. O dia-a-dia escolar exige que façamos uso dos conhecimentos produzidos na academia, como refere Perrenoud (2001), que façamos escolhas, que tomemos decisões:

[...] fazer escolhas, julgar, avaliar o que é melhor (em termos de nossas referências e valores), correr riscos, utilizar conhecimentos ou informações como elementos importantes nesse processo, enfrentar situações problemas, elaborar propostas, compreender fenômenos, enfim, participar como sujeito ativo em um sistema complexo (PERRENOUD, 2001, p. 7).

Os conhecimentos e habilidades para saber lidar e agir na urgência se originam na formação inicial e vão sendo incrementados e/ou aperfeiçoados por

meio da própria experiência docente. Não se trata de uma aplicação, mas sobretudo da capacidade crítica criada, vivenciada por meio dos debates e reflexões geradas ao longo do curso.

Narrativa de N4

O curso de Pedagogia, era o único oferecido, eu já estava na área da educação e, por isso tudo que foi feito, foi para melhorar minhas atitudes em relação a minha profissão na educação. Esse percurso não foi nada fácil, trabalhava 20h e estudava 20h, cuidava da minha vida particular, fazia os trabalhos e estudava. Aos poucos fui vencendo. Fazia seminários na sala e também no auditório do CCE para um público estudantil e jovem. Houve uma parceria com os professores do curso, impressionante! Foram humildes e cuidadosos. [...] Na formatura fui oradora, um convite que me desequilibrou, mas depois me alegrou muito. Agradeço muito a Deus pelas oportunidades, mesmo que para outros pareçam pequenas, para mim não são, pois lembro cada degrau que tive que subir em relação ao nível da Terra. Foram muitos os esforços e persistência. [...] (N4)

Apesar de N4 não apresentar nenhuma objeção ao curso de Pedagogia, refere-se a essa formação como a única opção no momento, uma vez que era uma oferta da Prefeitura Municipal de Teresina em convênio com a UFPI. Reconhece a importância de realizar o curso no sentido de melhorar sua prática no contexto educacional, notadamente no dia-a-dia da sala de aula. Reconhece ainda, que apesar de ser uma exigência da nova legislação, há a necessidade de prosseguir nos estudos, de aquisição de maior volume de conhecimentos e aprofundamento no que diz respeito à prática docente.

A interlocutora N4 destaca dificuldades enfrentadas durante a realização do curso “*trabalhava 20h, estudava 20h, e cuidava da vida particular, fazia trabalhos e estudava*”. Considera que essas demandas geraram uma sobrecarga de atividades que preenchiam todo o seu tempo. Conciliar estudo e trabalho foi uma realidade vivenciada por todas as interlocutoras. Considerando que a maioria é oriunda de famílias com baixa remuneração, exceto uma delas, não havia outra forma, senão trabalhar para se manter e ajudar nas despesas de casa, como água, luz, alimentação, entre outras.

N4 revela que, mesmo enfrentando desafios, aos poucos foi conseguindo vencê-los, galgando bons resultados e se aproximando cada vez mais de uma

formação em nível superior. Coloca como um diferencial em sua aprendizagem, seminários realizados durante o curso, que contribuíram significativamente para sua formação inicial.

A prática comum dos seminários até hoje, nas universidades, revela-se como veículo importante nessa etapa de formação, tendo em vista avaliar a capacidade de domínio de conteúdo, organização de temáticas e criatividade nas discussões dos conteúdos indicados. Funciona como uma espécie de oficina que revela as fragilidades e potencialidades do processo formativo.

A interlocutora enaltece a humildade e o cuidado que seus professores tiveram naquela etapa de formação, entendendo o momento inicial como a primeira de muitas outras e que a insegurança e o medo de errar foram elementos bastante presentes naquela fase. Dessa forma, o papel exercido por esses professores foi importante para que os alunos não se sentissem fragilizados, ou mesmo inferiores, diante de seus mestres. De modo que não se inibissem diante da autoridade dos professores e se sentissem a vontade para expressar seus pensamentos e revelar, cada um a seu modo, que tipo de professor estava se formando.

Um momento marcante na vida de N4 durante a formação inicial foi o convite feito pela turma para que fosse a oradora na solenidade de formatura. Para alguns pode ser algo normal, mas para N4 foi um reconhecimento do esforço empreendido durante todo o curso, o que causou, no primeiro momento, um certo desequilíbrio, seguido de muita alegria.

Narrativa de N5

Confesso que minha prática foi muito mais rica nas escolas, no cotidiano escolar que nos bancos acadêmicos. Na universidade deparei-me com professores preparados, porém muito relaxados em relação a horários e explanação de conteúdos. Por outro lado, conheci mestres valorosos como a professora Antonia Osima Lopes, Antonia Edna, Bárbara Macêdo, possuidoras de grande saber e preocupadas em nos fornecer bibliografias, leituras interessantes e reflexões acerca da educação, do ser em formação, da ética e do nosso papel nessa formação. É importante salientar que, durante o curso de Pedagogia, eu estava com problema de depressão muito agravado, com uso de medicamentos que me deixavam dopada – perdi muitos momentos de aprendizagem por esse motivo. [...] (N5)

N5 faz uma crítica ao curso ao afirmar que as aprendizagens se fizeram mais presentes no cotidiano da escola do que nos momentos de discussões e reflexões durante o curso de Pedagogia. Sua crítica está embasada na falta de comprometimento por parte de alguns professores, que apesar de estarem preparados em termos de competência, não cumpriam os horários, assim como as atividades não eram desenvolvidas como ela previa.

Essas práticas, mesmo que isoladas, influenciam e marcam negativamente o processo de formação inicial, fragilizando os conhecimentos advindos dos estudos feitos na Academia. Em meio às determinações desses percalços, N5 faz referência a professores que marcaram positivamente sua formação, pelas leituras e reflexões proporcionadas sobre a formação docente, sobre a ética e sobre o papel dos alunos, futuros professores com formação superior, no curso de Pedagogia.

Entre os pontos altos e baixos vivenciados na formação inicial, N5 destaca uma crise depressiva que passou durante o curso e acarretou grandes prejuízos a sua formação, em virtude dos fortes remédios que a deixavam dopada, impedindo assim que obtivesse um melhor desempenho. A crise a fez perder “*muitos momentos de aprendizagens*”. Deixou, em menor ou maior grau, lacunas no processo formativo, pelo excesso de desestímulo visível na prática de alguns professores.

Narrativa de N6

No meu primeiro dia de aula, minha filha Tatiana fazia 22 dias de nascida. Então, dá para imaginar que minha vida acadêmica não foi fácil, eu não pude me dedicar como eu gostaria aos meus estudos, pois, trabalhando dois turnos, estudando o terceiro e tendo que cuidar de minhas filhas que ainda eram bebês não me sobrava muito tempo para estudar. Entretanto, apesar das dificuldades, posso dizer que foi proveitoso, afinal foram anos de muita leitura e aprofundamento de conhecimento. E também pude contar com o apoio do meu esposo e de minhas irmãs no cuidado com as minhas filhas. [...] A duração do meu curso foi longa. Iniciei em agosto de 2000 e concluí em janeiro de 2007. Nessa época o currículo de Pedagogia ofertava disciplinas em qualquer turno e eu só podia cursar no turno noite. A disponibilidade de tempo foi a principal razão pela qual demorei a concluir meu curso. [...] Minha primeira experiência em sala de aula foi ainda no estágio quando cursava o pedagógico. No meu primeiro dia nessa turma, observei a professora trabalhando frações com os alunos. Ela explicou o assunto em seguida passou alguns exercícios. Os alunos ficaram tentando, mas não estavam conseguindo fazer os exercícios. Então eu comecei a orientar os que estavam próximo a mim, enquanto isso a professora saiu da sala, outros alunos me chamavam, foi aí que eu aproveitei e expliquei novamente o assunto e percebi que eles ficaram mais interessados, certamente porque estavam compreendendo, e fizeram as atividades. Quando a aula terminou, um aluno perguntou se eu ia voltar no dia seguinte. Aquilo me deixou feliz porque percebi que naquele dia eu contribuí na aprendizagem daqueles alunos. (N6)

Para N6, o início do curso de Pedagogia na UFPI coincide com o nascimento de sua segunda filha. Nesse caso, para N6, a situação complicava ainda mais, tendo em vista que trabalhava 40h, estudava 20h no turno da noite e cuidava das duas filhas pequenas (uma recém-nascida). Quanto ao tempo para os estudos e realizações de trabalhos, estes se encaixavam na madrugada.

Mas N6 informa que o prejuízo não foi maior porque, no decorrer do curso, recebeu apoio de familiares. Mesmo assim, como a sua disponibilidade para cursar disciplinas era somente à noite, e na época de sua formação ainda não existia o regime de bloco fechado, o curso que poderia ter sido concluído em quatro anos e meio, estendeu-se por quase sete anos para se formar.

Mas, mesmo com essa longa duração, N6 destaca momentos vividos na Academia como proveitosos, tendo em vista o grande número de leituras realizadas, como também o aprofundamento em conhecimentos peculiares à formação e à prática docente.

Além dos momentos oportunos de aprendizagem no que diz respeito aos aspectos teóricos da Pedagogia, outro momento marcante e decisivo foi sua primeira experiência como docente ainda na disciplina de Estágio Supervisionado obrigatório. N6 se viu diante de uma situação inusitada, ao ver que a explicação dada pela professora titular da sala não foi suficiente para o entendimento do conteúdo de frações por parte das crianças.

Como sempre demonstrou afinidade e habilidade com a Matemática, com a saída da professora da sala, aproveitou para explicar o conteúdo novamente, mas agora com outra metodologia. A didática utilizada pela interlocutora motivou os alunos a fazerem os exercícios. Ao término da aula, quando foi indagada pelos alunos quanto ao seu retorno à escola, teve a certeza de que estava no curso certo e caminhando para uma profissão que lhe traria muitos momentos de felicidades.

3.3.2 Trajetória de formação continuada

Nesta seção centramos a análise nos aspectos que se referem à entrada formal na carreira docente, entendida e considerada como espaço de ação, formação, autoformação e transformação, assim como também nas questões relacionadas ao enfrentamento dos desafios inerentes a essa etapa da vida.

A formação continuada, nesse sentido, configura-se como decorrência natural da formação inicial. No caso, a escola caracteriza-se como lócus privilegiado dessa formação (inicial e continuada), enquanto espaço de capitalização de novos saberes, o que implica a construção e reconstrução de concepções a respeito dos percursos formativos dos professores.

3.2.2.1 Carreira docente: espaços de formação

Apresentamos a seguir excertos que revelaram os desafios e as aprendizagens que caracterizaram o momento de entrada na carreira docente, recebendo nesta seção um olhar especial para o espaço de trabalho como ambiente de formação continuada.

Narrativa de N1

Meu primeiro emprego foi um aprendizado, mas também vi o quanto iria “sofrer” na profissão. Hoje vejo que era um trabalho escravizado. Entrava às 6h 30 min e só saía quando entregava a última criança, às vezes 13h ou 14h, dependia dos pais. Lá o professor fazia tudo: ministrava aula, banhava as crianças, preparava as festas, limpava a sala, lavava os copos e todos os dias recebia e entregava as crianças para os pais. Eu trabalhava com o jardim II, hoje 2º período da Educação Infantil. Não me identifiquei muito, logo busquei outras alternativas. Mas nós trabalhávamos de 2ª a sábado. No sábado, preparávamos todas as atividades da semana no “incrível” mimeógrafo a álcool. Aquele em que quando pensamos que estava tudo pronto, colocávamos álcool a mais e as tarefas ficavam todas borradas e começava tudo de novo. Só tínhamos horário para entrar, sair só quando terminava. Mas o pior de tudo era o salário, chorei quando recebi meu primeiro salário, não dava para me manter (morava só irmãos na época, em casa alugada) e pagar as conduções [...] (N1)

N1, ao tratar de seu ingresso na carreira docente do magistério, faz referência a um espaço de formação no qual obteve muitas aprendizagens. Aprendizagens estas que são oriundas da prática, mas que encontram, em muitos momentos, relação com o conhecimento adquirido durante o curso de formação inicial.

Entretanto, a interlocutora ressalta que, pela primeira experiência de trabalho docente, percebeu a complexidade do fazer docente e como seria árdua sua permanência na profissão, previa que ia passar por um sofrimento. N1 refere a “um

trabalho escravizado” que logo a fez buscar alternativas de trabalho, visto que, na instituição em que trabalhava, só havia hora de iniciar as atividades, quanto ao término, ficava a critério dos pais e dos gestores, pois ela só podia ausentar-se após a saída de todas as crianças.

O professor também não tinha suas funções bem definidas que obedecessem à legislação e executava as atividades correspondentes a várias funções, inclusive de zeladora. Para se manter no trabalho, *“ministrava aula, banhava as crianças, preparava as festas, limpava a sala, lavava os copos, e todos os dias recebia e entregava os alunos para os pais”*.

A falta de motivação não se deu por conta do trabalho docente, mas porque, na instituição em que trabalhava, as atividades extrapolavam os limites da profissão para qual foi contratada, ou seja, a prática docente e a prática pedagógica, seja ela individualizada ou em momentos de trabalhos coletivos.

Apesar de sua atuação profissional ter sido em uma turma do jardim II, em que as exigências eram maiores, pois eram crianças bem pequenas, o excesso de atividades exercidas por N1 não se justifica. Além da carga horária exaustiva, uma vez que trabalhava sete horas seguidas, sem direito a descanso, o que exigia tanto do corpo quanto da mente, os sábados ficavam reservados para o planejamento e elaboração dos materiais de toda a semana. Na época, o computador ainda não fazia parte do contexto escolar e com o único recurso disponível, o mimeógrafo, segundo N1, o trabalho era ainda mais demorado e cansativo.

A decepção de N1 não se restringiu às diversas atividades que tinha que desempenhar, *“mas o pior de tudo era o salário”*. A interlocutora relata que o dinheiro era tão pouco que mal dava para se manter, era inviável arcar com despesas de aluguel, alimentação, transporte, água, luz, vestuário, entre outros gastos, já que morava apenas com os irmãos e não podia contar com outra fonte de renda.

Observamos que a luta por melhores condições de trabalho e de salário não é algo recente. Nas últimas décadas assistimos a um forte discurso na luta por melhores condições de trabalho e remuneração compatível com a relevância do trabalho docente perante a sociedade. Houve avanços, tivemos muitas melhorias, mas também retrocedemos, e a insatisfação da classe docente faz parte de um debate atual.

Narrativa de N2

Minha primeira experiência profissional foi em uma pequena escola (particular). Não gostei da experiência, era uma escola que não tinha muita estrutura, sem uma pessoa preparada para orientar o professor. Sentia-me um pouco perdida, desorientada, não foi legal [...] (N2)

A narração de N2 sobre sua primeira experiência profissional encontra consonância com a narrativa de N1, que também não foi feliz em sua primeira experiência profissional. Não pelo fato de desempenhar atividades que não condiziam com seu cargo, mas pela falta de estrutura no quadro de funcionários. Não havia ninguém que pudesse auxiliá-la ou tirasse suas dúvidas.

Pela falta de apoio de alguém mais experiente, N2 sentiu-se perdida e desorientada, razão pela qual não guarda boas recordações de seu primeiro emprego como docente. Como se tratava de escola da rede particular, só havia duas possibilidades: ou buscava alternativas para superar suas necessidades ou abria mão do seu trabalho, pois as exigências e cobranças por resultados eram bastante frequentes, mas, por outro lado não havia apoio ou qualquer tipo de incentivo.

Situações como essas contribuíram e contribuem até hoje para o desencantamento com a profissão docente. Não existe motivação e incentivo por parte de muitas instituições de ensino, apenas exigências na transmissão dos conteúdos e no cumprimento dos prazos.

Narrativa de N3

Em 1995 recebi um convite e um contrato para trabalhar em uma escola da rede municipal de Teresina. [...] Ao concluir o curso em 2003, iniciei uma especialização em Supervisão Escolar, momento este em que também estudei muito e que foi muito produtivo [...] Sempre fui muito curiosa sobre como se tornar um “bom professor” e minhas observações e reflexões apontaram que continuar estudando é uma boa possibilidade de melhorar a prática educativa, mas observo ainda que há conhecimentos, saberes que não estão nos livros nem na Universidade. Esses conhecimentos são saberes da pessoa que exige uma vontade individual de tornar-se, com suas crenças, valores, gestos, conhecimento político, vivências sociais, enfim. [...] (N3)

N3 apenas com o Pedagógico foi convidada para trabalhar na Rede Municipal de Ensino de Teresina, pois na época (1995) era uma prática frequente. Desse modo, somente após alguns anos fez o curso de Pedagogia em nível superior e em seguida uma especialização em Supervisão Escolar.

A interlocutora ressalta que o curso de especialização foi um momento muito rico, no qual houve aprofundamento dos estudos iniciados na graduação e que trouxeram contribuições imediatas nas tomadas de decisões no cotidiano escolar. A visualização de resultados positivos em sua prática, em decorrência dos estudos desenvolvidos no curso de especialização, mostrou-lhe que *“continuar estudando é uma boa possibilidade de melhorar a prática educativa”*.

Assim, percebemos que em N3 foi despertada a vontade de prosseguir estudando, o que, de um lado deve-se a sua formação inicial, que proporcionou as bases, mas de outro, estava em um ambiente de trabalho motivador, que a impulsionava cada vez mais a buscar conhecimentos que pudessem contribuir para sua prática. Ressalta, ainda, os saberes docentes que não são adquiridos/aprendidos através de livros, durante os cursos de formação (inicial ou continuada), N3 fala de um saber adquirido com a prática, que se constitui em local de aprendizagem autônoma e necessária.

Para N3, esses saberes mantêm relação com crenças, valores, vivências sociais, com a formação política inclusive. Esse entendimento converge para o que Tardif (2008) considera como saberes plural e heterogêneo, os quais provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve da cultura pessoal, que provêm de sua história de vida, e da cultura escolar anterior; também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, naquilo que chamamos de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares, baseia-se em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2008).

Desse modo, esses saberes proporcionam uma avaliação constante das situações vivenciadas no cotidiano escolar e uma reflexão sobre o próprio processo de formação, uma vez que as respostas aos desafios são oriundos de várias fontes de conhecimento, formal ou informal. Nesse caso, os saberes são situados, como afirma o autor, isto é, são construídos e mobilizados em uma situação de trabalho particular.

Narrativa de N4

Fiz especialização em Psicopedagogia aos sábados e domingos sempre com muita dificuldade, mas com alegria por saber o que queria. Todos os esforços com dificuldades ou não sempre foram pautados pelo desejo de trabalhar bem, para o atendimento profissional de melhor qualidade, no qual o protagonista é o aluno. Este está em constante mudança, e, tudo que o rodeia deve se adequar a ele, e, isso não é fácil, por isso, tive que renovar os meus conceitos culturais e, uma das maneiras é o conhecimento, a outra é o saber ser, pois é com esta postura que hoje a educação trabalha. Se cada educador, todos, trabalhassem pensando que esse é o foco “saber ser” da educação, e o convívio coletivo com tolerância e paciência o feedback da educação era mais satisfatório, mas o individualismo, egoísmo ainda continuam vivos e corroendo o coletivo das pessoas. Pretendo continuar estudante, fazer o mestrado em educação, mas ainda não consegui, persistirei! Minha vida acadêmica não encerrou, pois há a necessidade de renovação a cada dia para a aproximação da mudança de comportamentos. Faço estudo de formação continuada pela prefeitura pelo programa do governo federal: O SISPACTO, que prever todas as crianças alfabetizadas aos 8 anos [...] Eu não escolhi ser professora, penso que a senhora natureza foi me colocando nesse caminho, parece que já estava tudo preparado, pois todos os caminhos que tentava andar se fechavam para mim. Eu quase não estudei para o concurso; não esperava ser chamada, na época eu estava com um comércio, mas tudo se resolveu de forma rápida; quis desistir e tive ajuda justamente para o contrário, e, hoje não sinto vontade de sair, pois amo minhas crianças. [...] (N4)

Ao revelar seu início de carreira, N4, assim como N3, também iniciou sua experiência docente apenas com o Pedagógico e, somente após 5 (cinco) anos de efetivo trabalho, iniciou o curso de Pedagogia na UFPI. Observamos que, mesmo com as dificuldades, o espaço de trabalho serviu de motivação para prosseguir nos estudos, assim, N4 especializou-se em Psicopedagogia. Narrou este momento como uma realização, pois já havia ficado claro o caminho que queria seguir e os investimentos necessários à profissão.

A continuidade nos estudos foi despertada pelo desejo de proporcionar uma educação de melhor qualidade, na qual o aluno está no centro desse processo. Observamos que N4 se preocupa com o impacto de sua atuação na vida dos alunos e é por isso que se refere ao conhecimento e aos saberes como elementos que vivem em constantes mudanças e necessitam sempre de renovação e atualização.

A interlocutora destaca o saber ser, a paciência e a tolerância como elementos imprescindíveis para se ter em resultados positivos na educação. E se refere ao egoísmo e ao individualismo como empecilhos ao bom desempenho da escola, dos alunos, dos funcionários e da educação como um todo.

Desse modo, reforçamos que a profissão de professor tem sua parte individual, mas também precisa de uma parte coletiva. Todas as etapas da educação necessitam de um grupo de profissionais de diferentes áreas, da troca de experiência e do desenvolvimento de projetos em parceria. Assim, deve haver o rompimento com práticas exclusivamente isoladas e com aquelas em que a comunicação não é algo frequente.

Quanto ao saber docente destacado por N4, Tardif (2008) o define como plural, oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Ou seja, esse saber não é um conjunto de conteúdos que são construídos de uma só vez, mas, sobretudo um processo que se constroi ao longo da carreira e aos poucos vai dominando seu ambiente de trabalho.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2008, p. 61).

Assim, esse saber docente está situado entre várias fontes de saberes oriundos da história de vida da pessoa, da escola, da cultura de cada sociedade, da troca de experiências entre os pares e dos lugares de formação.

N4 ainda pretende fazer o curso de Mestrado, por perceber que a prática docente e pedagógica exige constantemente novas reflexões e tomadas de decisões que atendem os contextos atuais. Mesmo com tantos anos de experiência, participa de cursos de formação continuada oferecidos pelo Governo Federal (SISPACTO) que prevê a alfabetização das crianças até os 8 (oito) anos de idade.

Mesmo N4 não tendo escolhido o magistério, as experiências que teve no âmbito educacional a fizeram permanecer na profissão e a investir no seu desenvolvimento profissional, seja com cursos de especialização e formação continuada, seja pelo esforço próprio de estar sempre atualizada e oferecer um ensino de qualidade.

Narrativa de N5

Tive muitas oportunidades nesta escola como professora, coordenadora de conteúdo, os de Matemática e coordenadora geral do Ensino Médio. Foi um longo e proveitoso aprendizado proporcionado pela proprietária da escola, prof^a Alda Veloso (Escola Dom Bosco). Depois veio um período muito difícil na minha vida: a perda de um filho, a separação judicial depois de 10 anos de casamento, o que resultou numa grande depressão. Resultado: fui demitida do emprego. Nesta época, eu já trabalhava como professora do Estado à noite. Logo depois comecei a trabalhar também no colégio Pro Campus e no Instituto Dom Barreto. Experiências ímpares e uma oportunidade incrível de ver outros modos de pensar e trabalhar a educação. [...] (N5)

Ao contrário de N1, N2 e N6 que não guardam boas lembranças, N5 lembra como um bom momento de sua vida sua primeira experiência profissional, que foi na Rede Particular de Ensino, revela que *“foi um longo e proveitoso aprendizado proporcionado pela proprietária da escola”*.

Diferentemente da maioria dos casos citados neste estudo, N5 pode contar com o apoio de uma profissional experiente da escola, que lhe proporcionou aprendizagens singulares e mais segurança para atuar ora como professora, ora como coordenadora de conteúdos. O apoio de colegas de profissão é importante e necessário, notadamente no início de profissão, para que esse momento não seja marcado por angústias e más recordações.

A escola que se julga atualizada em relação aos novos tempos deve buscar estabelecer uma boa relação com seus funcionários que deve se unir para pensar e agir com compromisso e com foco em um crescimento qualitativo tanto para os alunos quanto para os profissionais que atuam na instituição.

A escola deve ser rigorosa, mas também flexível, exigente, porém solidária. Liberdade, confiança, igualdade e segurança são palavras necessárias a uma escola que preze pelo sucesso de todos. No espaço escolar deve ser vivida a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade com responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental (ALARCÃO, 2001).

Dessa forma, observamos que é possível e necessário ser a escola também um espaço permanente de formação, onde os profissionais se apoiam e o aluno

percebe que pode contar com o professor para sua orientação educacional. Assim, ser professor nos dias atuais é saber renovar, reconstruir e refazer a profissão.

Entretanto, após essa etapa positiva de sua entrada na profissão, sucederam-se acontecimentos marcantes que culminaram com sua demissão da escola particular. A morte do filho e a separação judicial de cônjuge foram suficientes para provocar uma forte depressão que, com certeza, marcaram negativamente seu processo formativo.

Ao tempo em que trabalhava na escola privada na Educação Infantil, também era funcionária pública do Estado, mas, por conta de tais acontecimentos, seu rendimento caiu ao ponto de ser demitida. Porém, pouco tempo depois conseguiu manter o equilíbrio e voltar a ministrar aulas em duas outras escolas particulares de referência em Teresina.

N5 revela que, após esse período turbulento, voltou a ser feliz na profissão e fala de *“experiências ímpares e uma oportunidade incrível de ver outros modos de pensar e trabalhar a educação”*. A escola deve ser, assim, um espaço de aprendizagem, no qual os sujeitos compartilham e mobilizam os saberes oriundos de suas formações e experiências profissionais.

Narrativa de N6

Quando assumi minha primeira turma como professora efetiva, foi muito difícil, eu costumo dizer, e não sou só eu, já ouvi outras professoras também dando seu depoimento de que a primeira turma é um teste final. Parece que é de propósito, dão-te a turma mais complicada. E foi assim, minha turma era uma 2ª série super-heterogênea, tinha alunos que nunca tinham frequentado escola, mas eram matriculados na 2ª série por causa da idade, outros que liam e escreviam, uns silábicos, outros silábicos alfabéticos, dois alunos especiais, uma menina que ficava quieta e somente sorria, o outro era um menino superagitado corria pela sala, escalava as paredes, subia até o armário. A sala de aula ficava onde deveria ser a biblioteca da escola, não tinha janelas eram só uns combogós quase no teto, as mesas dos alunos eram mesas de plástico de bar. Os alunos ficavam três ou quatro em cada mesa e as brigas entre eles eram constantes. [...] (N6)

N6 revela em sua escrita que a primeira experiência como professora foi difícil e acredita não ser um fato isolado, mas algo comum no início da profissão da maioria dos professores, como uma espécie de *“teste final”*. Sobre esse fato, Tardif

(2008) afirma que o início da carreira é acompanhado por uma fase crítica, pois é a partir dos condicionantes e das certezas que o professor julga sua formação acadêmica anterior.

A interlocutora refere que geralmente é oferecida “*a turma mais complicada*” para professores iniciantes. Na verdade, é que essa fase inicial é quase sempre muito difícil em decorrência da falta de experiência prática. Assim, a complexidade da profissão se evidencia pela necessidade de pensar e agir para encontrar saídas para situações inusitadas e imprevisíveis.

A turma da 2ª série em que trabalhava era heterogênea, no sentido de haver alunos com diferentes níveis de aprendizagem, inclusive os que não foram alfabetizados no tempo certo, mas pela idade foram matriculados. Além do mais, havia duas crianças especiais que comprometiam seu trabalho em sala de aula, uma vez que chamavam atenção das demais crianças, ora por um comportamento mais isolado, de uma criança que apenas sorria, ora por uma superagitação por parte da outra.

Outro fator importante que também interferia no seu trabalho eram as condições estruturais da sala de aula, pois “*não tinha janelas era só um combogós quase no teto, as mesas dos alunos eram mesas de plástico de bar*”. Como observamos, as condições ambientais não favoreciam e não estimulavam a professora nem os alunos.

O espaço físico escolar, especialmente na Educação Infantil, por se tratar principalmente de crianças menores, deve ser arejado, com boa iluminação, com cadeiras próprias, adaptadas ao tamanho de cada aluno, que seja possível a mobilidade de carteiras e mesas para que possam ser realizadas atividades diversificadas, individuais ou em grupo. A ornamentação deve ser apropriada à idade dos alunos, com imagens, letras e números grandes e coloridos, de modo que chame a atenção e os faça se sentir bem no espaço da sala de aula.

Segundo N6, pela disposição das mesas e cadeiras, “*três ou quatro em cada mesa*”, as brigas eram constantes. Assim, pelas condições físicas da sala, percebemos o quanto o trabalho de N6 era desgastante e ficam justificadas as brigas entre os colegas e a falta de atenção com a professora e com o conteúdo. Estabelecer momentos de concentração se tornava um desafio.

3.2.2.2 Caminhos percorridos: realizações e desafios

Nesta seção, as narrativas dão visibilidade e compreensão acerca das realizações e desafios que enriqueceram a formação dessas professoras. Assim, os excertos correspondem às concepções das interlocutoras sobre o percurso vivenciado na profissão. Procuramos, então, reunir os aspectos que nos pareceram mais singulares e sinalizadores de compreensão de nosso objeto de estudo.

Narrativa de N1

Quando comecei no município (Ensino Fundamental), decepcionei-me, fui rejeitada, os profissionais não foram acolhedores, mas logo viram meu compromisso e responsabilidade, que essa realidade mudou. Gosto do que faço e procuro fazer bem. [...] Afinal sou “professora”, “educadora”, “pedagoga” com muito orgulho. E, enquanto eu trabalhar nesta área, lutarei e buscarei melhores condições de trabalho. Sinto muitas diferenças da rede privada, mas aos poucos me adaptei, mas luto por um ensino de qualidade para esses alunos. A EJA é muito limitada. A realidade é outra, temos pouco ou nenhum apoio dos governantes, gestores. Somos sós. (N1)

Na profissão docente não podemos falar de complexidade e desafios apenas no início da carreira, por mais que se adquira experiência com o passar dos anos, e como consequência mais autonomia, mais segurança na prática, sempre iremos nos deparar com o imprevisível, com situações singulares que exigirão cautela e sabedoria para tentar solucioná-las. Cada dia é único na vida de um professor.

Como é percebível, com N1 não foi diferente. Apesar de possuir experiência como professora na Rede Particular de ensino, quando ingressou na Rede Municipal; teve que enfrentar um novo desafio, o da rejeição por parte de alguns professores. A falta de acolhimento por parte da escola causou decepção e deixou marcas em seu processo formativo, mas nada que fizesse desistir de desenvolver um bom trabalho.

Aos poucos a situação mudou, observaram seu comprometimento e sua responsabilidade para com a escola e assim iniciou-se um processo de aceitação. N1 só ganhou o reconhecimento por parte dos colegas porque os fez perceber a dedicação que tinha na sua profissão. O trabalho não era visto como um sacrifício por N1, uma vez que relata gostar do que faz, ou seja, de ser professora. E, apesar

das limitações na escola pública, notadamente quando comparada à escola privada, N1 se adaptou ao novo contexto e luta desde então por uma educação de melhor qualidade, para que a disparidade entre o público e o privado diminua a cada dia.

Mesmo não sendo sua primeira opção de formação, N1 refere-se a sua profissão com muito orgulho, como algo que lhe dá prazer e que lhe traz felicidade. Tudo isso por saber que pode a cada dia contribuir para que o ensino oferecido aos que mais necessitam seja o melhor possível e que, transformado em aprendizagem, possa refletir positivamente na vida de cada um. É gratificante ver que, mesmo após muitos anos de exercício docente, a vontade de lutar e tornar o ensino e as condições de trabalho melhores ainda vigora.

N1 ainda destaca que a situação fica ainda mais difícil quando se refere ao ensino na EJA, as limitações são ainda maiores e não há praticamente nenhum apoio por parte das políticas governamentais. Se a escola não desenvolver um trabalho coletivo no qual haja compartilhamento de ideias e experiências positivas por parte dos professores, e ficar à mercê de ações governamentais, a atuação do professor torna-se solitária e a responsabilidade por um suposto fracasso será totalmente da escola, ou especificamente, dos professores.

Narrativa de N2

Depois de alguns anos, ingressei na rede estadual (1994). Fui ministrar aula para alunos da Educação Infantil. Trabalhei também com alunos da EJA. Gostei muito da experiência. Em 1998, comecei a ministrar aulas na prefeitura, já passei pelo 1º, 2º, 3º e 4º ano. Ao longo do tempo a gente vai adquirindo mais experiência e conseqüentemente melhorando a nossa prática [...] Todavia, o que me deixa feliz, é perceber que meu aluno está crescendo, galgando degraus, adquirindo novos conhecimentos, é muito gratificante. Outro momento gostoso é ver alunos que passaram por minhas mãos e se tornaram adultos responsáveis [...] Naquela época o ensino público, em minha opinião, era bem melhor do que é hoje; pelo menos os alunos não eram promovidos para o ano (série) seguinte sem saber o mínimo referente àquele ano, havia mais respeito, mais ordem [...] Hoje infelizmente na escola está instalado um verdadeiro caos, onde aluno não respeita professor e às vezes professores não respeitam, além disso a violência, o bullying [...] Encontro todos os dias alunos desestimulados, desmotivados, que não tem um acompanhamento familiar, respondões, descompromissados, carentes (de tudo), que passam fome, alguns com dificuldade na aprendizagem, outros portadores de necessidades especiais. Alunos que precisam de ajuda, de socorro [...] O professor acaba se envolvendo em outras áreas da vida do aluno, de certa forma até participa [...] nossas escolas não dispõem de todos os materiais necessários e também material humano, tais como: um psicólogo, o psicopedagogo, entre outros, para funcionar como deveria [...] E se não bastasse tudo isso, ainda temos as condições físicas que não são muito favoráveis. Em minha escola mesmo, além de não ser climatizada há sala de aula sem o mínimo para funcionar. Os salários também não são motivadores, é tanto que todo ano acontece greve... (N2)

N2 assim como N1 iniciaram sua carreira como docentes na Rede Particular de ensino e somente após alguns anos adentraram na Rede Estadual, ministrando aulas na Educação Infantil e em seguida na EJA. N2 relata ter gostado da experiência de trabalhar nessa modalidade de ensino. Posteriormente, também ingressou na Rede Municipal, onde teve a oportunidade de atuar em todas as séries do Ensino Fundamental menor.

Como podemos observar, N2 teve o privilégio de atuar e conhecer várias redes de ensino, com exceção da Rede Federal. Essa gama de conhecimentos contribuiu para que fosse dia a dia aperfeiçoando e melhorando sua prática. O espaço de trabalho, nessas circunstâncias, também se configura e se caracteriza como espaço de formação permanente para o professor.

N2 destaca uma experiência que não é adquirida de forma imediata, mas no decorrer de um longo caminho. Entretanto, não é possível afirmarmos que estaremos prontos para tudo e para todos, pois a complexidade insere-se na própria natureza da relação educativa, como defende Imbernón (2001, p. 35) “talvez nunca tenhamos imaginado melhor que atualmente a medida de nossa ignorância com relação aos efeitos reais do ensino”.

Mesmo a formação inicial e continuada em cursos de aperfeiçoamento, aliada ao local de trabalho como espaço de formação não é suficiente para falarmos em uma formação completa e acabada, na qual o professor esteja apto a lidar com qualquer tipo de situação. A sociedade muda, as pessoas mudam e todos os dias surgem novos desafios e com eles a necessidade contínua de formação permanente. O professor é um eterno aprendiz que faz da aprendizagem sua profissão.

N2 faz referência aos momentos de realizações na profissão, ou seja, quando é possível ver os efeitos do seu ensino na vida dos alunos. Quando o aluno cresce e galga degraus, o professor também cresce. A interlocutora declara o quanto é gratificante encontrar-se com ex-alunos e ver que se tornaram cidadãos de bem e que cresceram pessoal e profissionalmente. Diante desse contexto, cabe ao professor o desafio de cuidar da aprendizagem, pois segundo Demo (2009, p. 11):

[...] professor é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimentos e práticas sempre renovados sobre as aprendizagens é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade, garantindo o direito de aprender.

Assim, para esse autor, mais importante que o domínio dos conteúdos, que envelhecem e desaparecem com o tempo é o professor conseguir que o aluno aprenda a pensar, uma vez que essa habilidade representa a aprendizagem que se confunde com a vida.

Essa alegria e realização sentida por **N2** se dão pelo fato de ver os resultados de seus esforços, a relevância do trabalho do professor para a sociedade e a responsabilidade que tem sobre a vida de cada aluno. É uma mistura de sentimentos e sensações positivas que fazem com que o professor, apesar de todos os problemas já mencionados, permaneça com alegria na profissão.

Mas N2 também faz críticas ao atual sistema de ensino ao comparar ao ensino de duas décadas atrás. A promoção do aluno ao ano seguinte, sem os conhecimentos mínimos necessários, é o grande alvo de críticas entre os que trabalham na educação. Como consequência dessa promoção, alguns alunos chegam ao 4º ano do Ensino Fundamental sem ao menos saber escrever o próprio nome e os prejuízos se alastram até a conclusão do ensino básico, para os que chegam lá. Sem a base necessária para o ingresso nas universidades públicas, muitos alunos desistem e ingressam logo no mercado de trabalho, perdendo a chance de atingir melhores condições de trabalho e salários mais dignos.

O respeito, a ordem e a punição parecem não fazer mais parte do ambiente escolar da grande maioria das escolas, *“hoje infelizmente na escola está instalado um verdadeiro caos”*. N2 se refere a uma nova sociedade que não se preocupa com o futuro, sociedade em que os números prevalecem em detrimento de uma educação de qualidade que favoreça o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

A família a cada dia se afasta da escola e com isso a violência, a criminalidade e as drogas, principalmente, acabam encontrando espaço de atuação. A ética, o respeito, a paz, o companheirismo e o amor devem voltar a fazer parte dos discursos escolares, para que deixemos de viver no caos citado por N2.

Segundo a interlocutora, a desmotivação por parte dos alunos se dá também pela falta de um acompanhamento familiar. A criança se sente só e, por não conseguir dar conta das atividades inerentes ao sistema de ensino, acaba desistindo de sua própria aprendizagem. Além da ausência da família para acompanhar o

desenvolvimento dos alunos, eles também contam com a carência de uma moradia digna, com estrutura adequada e condições mínimas de higiene, o sistema de saúde pública é de péssima qualidade, o transporte é quase inacessível pelo alto custo, a fome já faz parte da rotina e a educação básica, como observamos, parece não se preocupar com a formação crítica do cidadão e conseqüentemente o seu desenvolvimento como ser realizado pessoal e profissionalmente. Como afirma N2 são *“alunos que precisam de ajuda, de socorro!”*.

Diante desse contexto, além da função de ensinar, não há como não se envolver com problemas e as dificuldades que os alunos enfrentam todos os dias e, segundo N2, as multifunções assumidas, como a de psicólogo, assistente social, psicopedagogo, entre outras, sobrecarregam o trabalho que já é árduo.

Na verdade, se focarmos na atuação do professor, percebemos uma falta de delimitação clara das suas funções, o que implica a demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação, com a conseqüente intensificação do trabalho educacional, que põe a educação no ponto de vista das críticas sociais e educativas (IMBERNÓN, 2010).

Como podemos observar, faz-se necessário uma equipe multidisciplinar no ambiente escolar, para apoiar o professor e promover um maior desenvolvimento do aluno. O professor, por si só, não dá conta do ensino, dos déficits de aprendizagem atrelados a todos os problemas de ordem social que os alunos carregam consigo e trazem para o interior da escola e da sala de aula.

Além das críticas quanto ao sistema de ensino, N2 ainda se refere às péssimas condições de trabalho às quais está submetida todos os dias. Trabalhar no turno da tarde em turmas com 35 a 40 crianças em uma cidade onde a sensação térmica ultrapassa de 40°C nos termômetros, em sala sem climatização, é quase impossível manter a ordem, a concentração. O calor acaba desmotivando tanto os alunos quanto os professores, estes últimos ainda mais quando se lembram dos baixos salários.

Narrativa de N3

Por muito tempo desejei voltar para Universidade, fazer um mestrado mas me distanciei desse projeto [...] Na minha trajetória fui diretora em dois mandatos. Coordenadora pedagógica (2003 a 2006). Diretora-adjunta (2007-2010). Novamente coordenadora pedagógica em 2011 e atualmente em sala de aula em turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Também fui professora do Colégio Diocesano (2003), professora substituta da UFPI por dois anos (2007 e 2008) e professora orientadora no curso de Especialização a distância em Gestão Pública Municipal pela UESPI (2011) [...] O cotidiano em uma escola pública é indiscutivelmente diverso, plural. Conflitos, tensões, aulas, aprendizagens, desânimo, angústia, enfim, tem de tudo! Na prática diária, seja como gestora, coordenadora pedagógica ou professora atuando em sala de aula, posso afirmar que as trocas de experiências vivenciadas na própria escola foram muito significativas no desenvolvimento da minha profissão. Outro aspecto bastante desprestigiado é o salário praticado pelos gestores públicos. Muitas vezes é preciso fazer outra coisa (um bico) para aumentar a renda e poder custear nossas despesas. Hoje posso dizer que não fui feliz no magistério mas sempre realizei meu trabalho com muita responsabilidade. Vivi toda minha juventude envolvida com escola, com professores, com alunos e pais de alunos. Não sei se me tornei uma pessoa melhor ou pior, mas posso afirmar que contribuí com o melhor de mim [...] A escola sempre foi meu “laboratório” onde experimentei muitas situações em que algumas vezes davam certo, outras nem tanto. [...] (N3)

Sobre os caminhos percorridos na profissão, N3 narra uma variedade de experiências vivenciadas no âmbito da educação. Atuou em cargos de coordenação e direção, como professora, ministrou aulas em escola particular, na UFPI (como professora substituta), orientadora em cursos de especialização na Universidade Estadual do Piauí – UESPI e há pouco tempo retomou a exercer o cargo de docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino.

Para dar conta das exigências dos cargos assumidos, N3 manteve-se distante de um desejo, o de fazer um curso de Mestrado. A sobrecarga de trabalho não permitiu que prosseguisse seus estudos na Universidade nem fizesse outros tipos de investimentos. Dedicou toda a sua juventude a trabalhos relacionados ao ensino e não conseguiu aproveitar mais sua vida com outras atividades de cunho pessoal e profissional. A frustração sentida a faz concluir que não foi feliz na profissão do magistério, afinal a opção pela Pedagogia foi pela falta de oportunidade em sua época.

Entretanto, mesmo não sendo feliz, deu o melhor de si ao longo desses anos. N3 relata que nas diversas funções que assumiu, sempre teve a escola como

espaço formativo, onde as trocas de experiências se configuraram como fator primordial para seu desenvolvimento profissional, como assim também relata N2.

A interlocutora também refere-se à diversidade de acontecimentos que ocorrem na escola pública. Mas acreditamos que essa pluralidade não se restringe apenas ao ensino público. Via de regra, todas as redes apresentam uma pluralidade de problemas e de limitações, mas cada uma com sua natureza específica. Para N3, nas escolas há *“conflitos, tensões, aulas, aprendizagens, desânimos, angústia, enfim, tem de tudo”*, mas nada que impeça o bom desenvolvimento do trabalho e momentos singulares de aprendizagem.

N3, assim como N2 refere-se aos baixos salários recebidos por professores da educação básica, motivo pelo qual *“muitas vezes é preciso fazer outra coisa (um bico) para aumentar”*. Destarte, a cada dia percebemos que os professores estão desenvolvendo atividades extras para completar a renda e conseguir arcar com todas as despesas diárias. Infelizmente a profissão docente ainda é pouco valorizada no nosso país e isso faz com que os professores deixem de investir na própria formação para se desdobrarem em atividades paralelas ao da docência para fechar o orçamento ou para poder ter uma qualidade de vida melhor.

Narrativa de N4

[...] fiz o concurso da prefeitura em 1996 e passei, fui chamada para assumir em 1998. Assumi em uma creche no Parque Rodoviário, mas as experiências na época eram tão estranhas que resolvi desistir, mas a escola ou os colegas não deixaram [...] mesmo assim, não queria ficar, era desesperador. Logo tivemos férias e como estava no estágio probatório, vim trabalhar na secretaria do ensino infantil e minha coordenadora ajudou a me transferir aqui para o Parque Alvorada, [...] Então melhorou. [...] Temos uma diversidade de atendimento em alfabetização: crianças introspectivas que apresentam as mais variadas dificuldades de aprendizagem, temos crianças que vêm com fome, com sono, autistas, dificuldades físicas e visuais, dicção e fala, auditivas, relacionamento familiar e social, etc. E somente um professor para garantir a aprendizagem integral, as condições de trabalho é ineficiente, os salários não estimulam, mesmo assim, os educadores conseguem o que sozinhos podem realizar. “os professores são missionários? A educação é uma missão? A escola está pronta, preparada e amparada para receber todas as responsabilidades dos alunos? E as outras instituições onde estão? [...] Impossível se trabalhar em grupo e cada componente agir individualmente como se houvesse objetivos diferentes, se acreditamos edificar a todos. [...] (N4)

Após dois anos de ter sido aprovada em concurso público, N4 foi convocada a trabalhar em uma creche localizada na periferia de Teresina. Assim como N2 e N3,

que revelaram os desafios enfrentados na profissão, notadamente no que se refere ao perfil dos alunos com os quais trabalharam, N4 se refere à sua primeira experiência docente como algo desesperador.

A vontade de desistir era maior que tudo, mas, por insistências de alguns colegas de profissão, permaneceu até o período das férias coletivas. Nesse intervalo, surgiu a oportunidade de mudar de escola. Talvez não fosse a solução para seus dilemas, mas não deixava de ser uma tentativa por parte de N4 de não sair de vez do magistério.

A vida de N4 tornou-se mais fácil em virtude da localização da nova escola, entretanto os desafios continuaram, mesmo que de outras naturezas. A interlocutora relata que *existiam “crianças introspectivas que apresentam as mais variadas dificuldades de aprendizagem, crianças com fome, com sono, autistas, dificuldades físicas e visuais, dicção e fala, auditivas, relacionamento familiar e social”*.

Posta essa realidade, em contextos da Pós-Modernidade, discute-se cada vez mais as competências humanas, e a busca constante por valores e atitudes torna-se mais frequente, entretanto (Souza, J. 2009, p. 88):

Estes somente têm sentido se contribuem para a promoção da transformação social, da justiça, da cooperação e da solidariedade e do respeito aos diferentes, em suas diferenças, na luta contra as desigualdades econômico-sociais e as exclusões histórico-culturais.

Desse modo, observamos que a formação inicial por si só não dá conta das inúmeras situações como estas citadas por N4. Como também se refere N2, há a necessidade de uma equipe multidisciplinar para apoiar e trabalhar em parceria com a escola. E, mesmo que N4 pudesse contar com a formação continuada em áreas específicas, o que não era o caso, seria impossível ensinar a todos com a mesma qualidade.

Nem sempre o que está na lei é cumprido. São crianças que precisam de profissionais qualificados para acompanhá-los em suas atividades escolares diariamente, mas quase nunca isso é visualizado na prática. Quando acontece, aproveitam-se da mão de obra barata de estagiários que não possuem, na maioria das vezes, a menor experiência para lidar com esse tipo de realidade.

Como a própria nomenclatura deixa claro, são crianças com necessidades especiais que necessitam de tratamentos especiais. Necessitam de professores

experientes e com qualificação para atuar como apoio pedagógico ao professor titular da sala de aula. O desespero de N4 se justifica por encontrar uma clientela com tantas necessidades e não poder contar com o apoio da Rede.

“Os professores são missionários? A escola está preparada e amparada para receber todas as responsabilidades dos alunos? E as outras instituições onde estão?” São questionamentos como estes feitos por N4 que nos fazem perceber que nem sempre trabalhar com um grupo é o mesmo que trabalhar em grupo, com objetivos comuns e esforços compartilhados. O exercício docente pode ser mais solitário do que deixa transparecer.

A época de a educação ser vista como missão ficou no passado e que qualquer pessoa está apta a desempenhá-la. Como se fosse algo fácil e não houvesse a menor necessidade de uma formação da mais alta qualidade. Que não exige rigor, cientificidade e formação permanente.

Diante desse panorama, elencamos algumas de nossas indagações, sem o propósito de responder a todas de imediato: Como podemos pensar em educação de qualidade e igualitária diante de contextos semelhantes? Quando podemos pensar em acessibilidade? Direitos iguais? De fato, existem objetivos comuns entre as diversas instituições, em prol da educação?

Tais questionamentos nos fazem refletir: a que ponto chegou à educação básica, em que o professor não encontra mais apoio e segue seu ofício do jeito que dá certo? Improvisos e arranjos cada dia ganham mais espaço nas escolas em decorrência da falta de estrutura física, tecnológica, mas, principalmente da falta de pessoal de apoio que possa oferecer suporte ao professor. E, assim, como N4, reafirmamos que, enquanto o individualismo não for menor que a vontade coletiva de crescer juntos, não haverá mudanças significativas na educação.

Narrativa de N5

[...] Um momento impactante foi quando minha família voltou-se contra mim por ter trabalhado apenas 3 anos com contabilidade (já graduada) e ter optado de vez pela educação. Eles não aceitavam mesmo: argumentavam sobre os baixos salários, o desrespeito ao profissional da educação entre outros. Minha decisão estava tomada; foi difícil a caminhada, a saúde defasada, trabalhava o dia inteiro e estudava à noite, mas tive fé em Deus e considero que venci e luto a cada dia para vencer e ser sábia nos momentos difíceis. [...] Tenho sempre a certeza de que sempre tenho muito a aprender com meus colegas de trabalho e com as crianças no dia-a-dia escolar. Vejo que as dificuldades hoje são bem maiores, quando a droga e o desfacelamento das famílias são a realidade à nossa volta. Nossa responsabilidade aumenta, pois sabemos que nosso exemplo e nosso papel de formadoras podem influenciar positivamente a vida de nossas crianças. (N5)

A certeza pela escolha da formação profissional nem sempre acontece no início ou no decorrer da graduação quando são realizados, no último período, os estágios supervisionados obrigatórios, período este em que o aluno fica diante da realidade prática da profissão. Mesmo após a conclusão do curso e ter iniciado, pode haver mudanças radicais, seja com outra formação acadêmica ou com outra profissão que não exija uma formação específica.

Desse modo, N5 relata um momento marcante da sua vida em que abandonou a profissão de contadora, na qual trabalhou após formada por três anos e optou por seguir carreira no magistério. Essa decisão causou desconforto e uma crise familiar, tendo em vista que não aprovavam sua decisão, uma vez que *“argumentavam sobre os baixos salários, o desrespeito ao profissional da educação, entre outros”*. As queixas ao magistério denunciadas pela família causou um mal-estar presente até hoje.

Sem o apoio da família, a caminhada tornou-se mais difícil, pois, além de trabalhar os dois turnos e estudar no turno da noite, apresentava problemas de saúde, mas segundo N5, a fé em Deus e o amor pela profissão fizeram-na vencer dando-lhe forças para até os dias atuais lutar por dias melhores e atuar com sabedoria.

A interlocutora refere-se ao local de trabalho como espaço de formação, como também o fazem N2 e N3. Assim, N5 narra que, mesmo após muitos anos de profissão, sempre terá algo a aprender, tanto com os colegas de profissão quanto com as crianças com as quais se relaciona na escola.

A aprendizagem destacada por N5 engloba todos os momentos vivenciados na escola. Durante as aulas com os alunos, reuniões com pais e mestres, conversas informais, observação da postura dos demais professores, bem como os relatos de situações vivenciadas no espaço escolar pelos pares caracterizam-se como ações que mediatizam o conhecimento, que geram novas informações e produzem aprendizagem. Mesmo que não seja intencionalmente, sempre ensinamos e aprendemos algo novo com alguém ou com alguma situação.

Assim como N4, a interlocutora também destaca que *“as dificuldades hoje são bem maiores, quando a droga e o desfacelamento das famílias são a realidade à nossa volta”*. Diante desse contexto, percebemos que a cada dia os problemas de natureza pessoal e social interferem no desempenho tanto do professor quanto do aluno. O diálogo é cada vez mais difícil.

Desse modo, torna-se necessária a reinvenção da escola, de modo que seja capaz de garantir as condições do sucesso das maiorias sociais, no caso, os menos favorecidos, fornecendo-lhes condições para seu êxito social. Na verdade, é como afirma (Souza, J. 2009), quando destaca que o problema atual da educação está na necessidade de descobrir em função de que ou para que se formam os indivíduos e se de fato queremos e estamos trabalhando para a construção dessa sociedade.

Quando N5 acrescenta que “*nossa responsabilidade aumenta*” é porque acredita na capacidade que o professor tem de influenciar, de forma positiva, a vida de cada aluno. A “*nossa responsabilidade*” referida anteriormente também nos remete a um trabalho coletivo com objetivo em comum, que é a emancipação humana através da educação.

Nesse contexto, o curso de Pedagogia precisa ser visto não mais como um simples curso, mas como elaboração de uma teoria da formação humana. Isso supõe uma teoria da transformação, ou seja, uma reinvenção da emancipação humana através da ação coletiva.

Corroborando com Souza, J (2009), reafirmamos que a formação pedagógica é capaz de fazer com que o professor analise a realidade, de forma crítica, e, mais do que mediar o ensino, seja capaz de provocar mudanças. Através da identificação das contradições, dos conflitos e ambiguidades, mas também das potencialidades, a educação pode mudar seu destino e transformar a sociedade como um todo.

Narrativa de N6

[...] Durante a minha vida profissional trabalhei com primeira e segunda série, ou seja, alfabetizando. De 2005 a 2012 trabalhei com o projeto de alfabetização ALFA e BETO utilizando o método fônico, o qual me ajudou muito na minha prática. Durante alguns anos, a Secretaria Municipal premiou os professores que trabalhavam nas séries iniciais (1º, 2º e 3º ano) e que obtiveram os melhores resultados. Nos últimos quatro anos eu fui uma das premiadas. Em 2011 a escola Noé Fortes me deu a oportunidade de trabalhar também com uma turma de Matemática, a de que eu gosto muito. Tem sido uma experiência diferente, pois os alunos são crianças que estão numa fase em que não têm consciência da importância dos estudos e são muito desinteressados. O desafio do professor, além de ensinar, é convencer o aluno que estudar é necessário para se ter um futuro melhor.[...] Ser professora, ensinar, é o que eu gosto de fazer, foi para isso que eu me preparei e procuro melhorar minha prática cada vez mais. Sinto-me muito feliz em ver o sucesso dos meus alunos. Mas confesso que não está sendo fácil, pois essa é uma profissão naturalmente estressante, além disso somos pouco valorizados.

O governo reconhece que somos importantes para a sociedade, no discurso promete “isto e aquilo” para melhorar nosso salário, mas no meio do caminho dá para trás. A minha esperança de que nossa situação será diferente está se esvaindo. Os alunos de hoje são filhos de pessoas que não tiveram oportunidade ou não se interessaram pela educação, que não buscam o conhecimento para melhorar a vida, ou seja, nossos alunos na grande maioria não recebem incentivos da família para ter sucesso nos estudos. Os valores, a educação que deveriam ser construídos na família, estão faltando na nossa sociedade. Na escola tentamos através de diálogos na sala, de projetos desenvolvidos, mas o resultado é tão pequeno que deixa os professores desanimados. [...] **(N6)**

N6 revela, em sua narrativa, as aprendizagens durante a execução do projeto Alfa e Beto que proporcionou sucesso aos alunos, diante do alto índice de crianças alfabetizadas já no primeiro ano escolar.

Diante dos resultados, recebeu prêmios de professora alfabetizadora por quatro anos consecutivos oferecidos pela Rede Municipal de Ensino. Além da experiência como alfabetizadora, a escola proporcionou a oportunidade de atuar em séries mais avançadas e com a disciplina com que tem mais afinidade, a Matemática. Desse modo, N6 relata que essa vivência até hoje é oportuna, pois é acompanhada por mais desafios, uma vez que há uma luta constante em motivar e fazer com que as crianças se convençam da importância que a educação tem para suas vidas, *“o desafio do professor, além de ensinar, é convencer o aluno de que estudar é necessário para ter um futuro melhor”*, como ressalta N6.

Assim, o conhecimento precisa ser produzido, e não apenas escutado e reproduzido. O aluno, ao comparecer à escola, não está em busca de algo pronto e acabado, mas de participar da movimentação da construção do conhecimento, esta como busca de poder intervir na sua formação e contribuir para a formação de uma nova sociedade, pois “[...] nada é mais útil para o aluno do que o professor maiêutico, que, em vez de lhe roubar o tempo com transmissões apelativas e decadentes, motiva-o a estudar e a reconstruir conhecimento com mão própria” (SOUZA, J. 2009, p. 21).

Da mesma forma que N2, a interlocutora N6 sente-se realizada ao deparar-se com o sucesso dos alunos. Os desafios da profissão como o “stress”, a desvalorização profissional e os baixos salários, dentre outros aspectos, muitas

vezes cedem espaço para momentos de alegria, ao ver que a dedicação à profissão faz com que o aluno cresça, amadureça e arrisque voos mais altos.

Entretanto, a falta de políticas públicas de apoio aos educandos e educadores vem gerando cada vez mais desinteresse pelos estudos por parte dos alunos, assim como abandono e falta de investimentos na profissão por parte do professor, provocados pela falta de esperança e de visão de futuro. Apesar de N6 gostar do que faz e estar sempre na busca de melhorar sua prática, também se sente desmotivada, seja pelo trabalho solitário, seja pela ausência de resultados mais significativos.

Ademais, a falta de acompanhamento familiar nas atividades escolares das crianças contribui para resultados insatisfatórios e alarmantes. As necessidades financeiras, como o trabalho que têm prioridade, enquanto a educação fica para segundo plano.

O respeito, a humildade, a ética, a verdade, a exemplos, são valores que sempre cabia à família ensinar, bem como a escola cultivar, entretanto, na prática, não é isso que acontece. A família está sobrecarregando a escola com um papel que é seu, o de educar as crianças a partir dos primeiros anos de vida.

3.3 TEMPO III - Análise interpretativa-compreensiva do corpus

Nesta seção, procedemos à última etapa da análise, que se inscreveu desde o início deste capítulo, pois exigiu leituras e releituras das narrativas. Desse modo, passamos a analisar os dados em sua globalidade, e, conseqüentemente, uma melhor identificação e reagrupamento das regularidades e não regularidades presentes nos dados memorialísticos. O objetivo é, pois, apreender o sentido das unidades temáticas relacionadas à totalidade da narrativa de cada sujeito consoante o objeto de estudo da nossa pesquisa.

Assim, no geral, as narrativas da unidade temática denominada “**O curso de Pedagogia como opção**”, revelam que a maioria das interlocutoras contam em seu currículo de estudos com uma formação pré-universitária, no caso o curso Pedagógico, com exceção de N5, que fez o Ensino Médio, ingressou no curso de Ciências Contábeis e, somente ao final desse curso, ingressou no curso de Pedagogia.

Sobre a opção pela graduação em Pedagogia, as interlocutoras reportam-se à escolha do curso por motivos variados, seja de ordem pessoal, social ou econômica, como é o caso de N1 e N2, que sofreram influência de familiares, motivados pela facilidade de empregabilidade; pela falta de opção como refere N3; seja pelo desejo de ingressar em outros cursos como o de História (N5), Matemática (N1), ou de Ciências Contábeis, o qual relatam N2, N5 e N6. Ainda com relação ao curso de Pedagogia há uma singularidade a ser citada, todas cursaram Pedagogia e se mantêm até agora no exercício dessa profissão.

O ingresso das interlocutoras no curso de Pedagogia ocorreu de duas formas. No caso de N1, N2, N5 e N6 pela aprovação em concurso de vestibular na UFPI, já N3 e N4 a formação foi oportunizada por convênio entre a Universidade e a Prefeitura Municipal de Teresina, momento ímpar na vida dessas duas professoras.

Mesmo não sendo a Pedagogia a primeira opção para a maioria das interlocutoras, no decorrer do curso foram se identificando com essa profissão e cada vez mais se sentiram motivadas para continuar na formação. A entrada na universidade caracterizou-se como momentos de aprendizagens únicas e significativas para a prática futura. Espaço de convivência com professores experientes e comprometidos com o ensino, portanto, uma fase de perspectivas positivas. Assim, a formação inicial configurou como espaço que lhes proporcionaram vivências muito singulares de aprendizagem, senão para todas, pelo menos para a maioria das interlocutoras.

Os dados também revelam que, para todas as interlocutoras, a rotina diária de trabalho prejudicou no desempenho do curso. O tempo que poderiam dedicar aos estudos era consumido pelo trabalho, como narra N1, N5 e N6 fazendo com que deixassem de investir como queriam na formação, através de projetos de extensão, cursos de formação continuada, participação em congressos, dentre outros.

As narrativas ratificam que a formação inicial efetivada no Curso de Pedagogia da UFPI, a despeito de algumas fragilidades, foi marcada por um espaço de aprendizagens e de convivências com as diferenças, pelas adaptações que, no geral, demonstraram maturidade para administrar com sucesso a etapa inicial de sua formação.

Assim, os achados do estudo apontam que a cultura acadêmica adquirida bem como o conjunto de procesos e saberes produzidos conduziram as interlocutoras ao exercício da ação docente com mais segurança e autonomia.

Desse modo, na seção seguinte, intitulada **“Vivências Acadêmicas”** continuamos a análise sobre os aspectos da formação inicial. Assim, o conjunto de narrativas a seguir coloca em realce os pensamentos e ações das professoras acerca do seu percurso formativo na Academia, considerado tanto pelas interlocutoras quanto pelos teóricos da área (NÓVOA, 1992; LIBÂNEO, 2001; ANDRÉ, 2001) como espaço de formação e autoformação cuja importância para a prática docente é reconhecida.

Na globalidade das narrativas analisadas na unidade temática intitulada “Vivências acadêmicas” nossas interlocutoras, dentre outros aspectos, revelam expectativas em relação ao curso, assim como sinalizam para algumas frustrações nesse âmbito, seja a despeito de fragilidades no curso, seja pela própria imaturidade pessoal revelada por N1, o que é previsível constatar em situações de estreia na carreira docente.

Não obstante, reconhecem o curso de Pedagogia como espaço de promissoras aprendizagens e como foro que pode desencadear outros investimentos na profissão. A aproximação com o conhecimento científico e a produção dos saberes se caracterizam como aspectos indispensáveis para prepará-las para enfrentar a realidade do trabalho docente que as espera.

A despeito do reconhecimento positivo acerca dos momentos iniciais no curso, a maioria refere-se a uma etapa que foi marcada por desafios a encarar, a vencer, especialmente quando se levam em consideração as condições sociais as quais viviam, uma vez que, as demais interlocutoras, com exceção de N5, são oriundas de famílias pertencentes a classes menos favorecidas economicamente.

As falas das interlocutoras são marcadas pelos esforços empreendidos para conseguir a formação, como é o caso de N1 que teve o curso da vida alterado pela morte do pai; de N4, pois tinha dificuldade em conciliar os estudos com a jornada de trabalho e N6, que destaca o desafio de trabalhar, fazer um curso superior e criar duas filhas ainda pequenas.

Entretanto, N2, N4 e N5 destacam a forte influência de bons professores que contribuíram para motivá-las e proporcionar debates a respeito de teorias que seriam necessárias em toda sua carreira docente, como é o caso de N2, que cita as teorias de Emília Ferreiro, Freinet, Paulo Freire, Piaget, Vygotsky entre outros.

Assim, a unidade temática ora em destaque apresenta narrativas que realçam a importância que as interlocutoras do estudo atribuem ao processo de

formação inicial experienciada no curso de Pedagogia da UFPI, reconhecendo-o como momento de investimentos na construção e produção de saberes necessários ao exercício da docência.

Na verdade, é como refere Lima (2003) quando afirma que a formação inicial, dentre outros aspectos, configura-se como a base para aquisição do cabedal de conhecimentos de que o professor necessita ao longo da vida profissional. Assim, deve fornecer, dentre outros benefícios, um ensino de qualidade, para que possa reconhecer a importância e a necessidade de assumir no futuro, concomitantemente à prática docente, um processo contínuo de formação.

No conjunto das narrativas decorrentes da unidade temática intitulada **“Carreira docente: espaços de formação”**, observamos que as interlocutoras deixam emergir a compreensão de que o espaço escolar de fato configura-se como locus de aprendizagem permanente. Apresenta também como uma espécie de laboratório no qual as aprendizagens se coadunam e todos que ali estão envolvidos, de uma forma ou de outra, são beneficiados.

Não obstante esse entendimento, N1, N2 e N6 não guardam boas lembranças do início da carreira docente, mas aos poucos foram demonstrando entrosamento e afinidade com a profissão, corroborando a possibilidade e importância da formação no próprio espaço de trabalho. Mesmo que para elas a entrada na profissão tenha transcorrido de maneira quase traumática, para outras, como observamos em N3, N4 e N5, foi uma passagem natural e positiva.

Das experiências negativas citadas por N1, N2 e N6, as duas primeiras referem-se a atuações em escolas da Rede Particular de ensino, que não tinham como hoje, na maioria das escolas, uma estrutura física adequada e o número suficiente de pessoal de apoio para a realização de serviços de apoio pedagógico e administrativo, como assim afirma N1 sobre uma espécie de trabalho escravo.

As experiências vivenciadas de forma positiva contribuíram para despertar o desejo de prosseguir nos estudos, como é o caso de N3 e N4, que fizeram Especialização em Supervisão Escolar e Psicopedagogia respectivamente, ou como é o desejo também de N4 de realizar um curso de Mestrado, mas, enquanto essa oportunidade não surgir, permanece realizando outros cursos de formação continuada oferecidos pela Rede Municipal.

No compósito de narrativas demarcadas pela unidade temática **“Caminhos percorridos: realizações e desafios”**, as interlocutoras revelam os trajetos na

profissão não apenas como espaço de dificuldades e limitações, mas também como espaço de realizações profissionais e o enfrentamento de desafios que geraram aprendizagens singulares no seu processo formativo.

No geral, realçam que os desafios não se restringiram apenas ao início da carreira, apresentam, também, uma série de argumentos que justificam momentos de angústia vivenciados ao longo da profissão, a exemplo de N1, que enfrentou rejeições por parte dos professores com mais tempo de experiência na escola, o que, com o tempo, foi superado.

Sem exceção, todas destacam momentos de aflição e a luta constante para que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse com a melhor qualidade possível. N2, N5 e N6 referem que a ausência da família no acompanhamento da criança reflete de forma negativa na escola. N2 e N4 discutem a falta de apoio de outros profissionais e até mesmo de outras instituições que parecem estar alheias aos problemas cotidianos da escola, e muitas acabam assumindo funções para as quais não estão preparadas, como a de psicóloga e de assistente social. A ausência de um trabalho coletivo em prol de objetivos comuns é um aspecto visível nas narrativas.

Revelam de maneira geral, a necessidade de mudanças radicais na Educação, tendo em vista os salários desmotivantes e o descaso das políticas públicas, como afirmam N2, N4, N5 e N6, a falta de respeito para com os professores e pela falta de interesse por parte dos alunos segundo N2, N3, e N6 além destes N4 acrescenta o uso da droga por crianças, que as retiram cada vez mais do ambiente escolar.

Apesar de todos os agravantes que influenciam de forma negativa na educação, com exceção de N4 e N5, todas revelam o amor pela profissão, do orgulho de serem professoras, e a alegria de ver que o aluno tornou-se um cidadão de bem e que ascendeu profissionalmente como lembra N2 e N6. Para essas professoras, o sucesso do aluno está em primeiro lugar.

Feitas essas considerações, no que diz respeito às narrativas das professoras interlocutoras de nosso estudo, passamos a seguir, aos encaminhamentos conclusivos de nosso estudo que traz revelações sobre o processo de formação inicial e continuada de professoras do ensino fundamental das escolas públicas de Teresina-PI.

APONTAMENTOS FINAIS: ALGUNS DIZERES CONCLUSIVOS



APONTAMENTOS FINAIS: ALGUNS DIZERES CONCLUSIVOS

Não trazemos questões conclusivas, nesta seção do estudo, trazemos, sim, algumas compreensões, desdobramentos compreensivos acerca de nosso objeto de estudo, que busca apreender o processo de formação inicial e continuada de professores egressos do Curso de Pedagogia da UFPI.

Trazemos compreensões sobre a vida pregressa das professoras interlocutoras, isto é, de suas trajetórias estudantis pré-universitárias e universitárias. E os dados revelam, a esse respeito, histórias singulares, mesmo que alguns aspectos, possamos chamá-los de histórias similares. A singularidade porque cada história e seu narrador são únicos. A similaridade em virtude da narratividade de vida e de formação apresentar características espaço-temporais parecidas, a exemplo dos contextos formadores, do contexto escolar, de vida acadêmica e de como prosseguiram estudando (ou não), ampliando seus saberes e fazeres docentes profissionais.

Nas dobras e redobras de cada narratividade, as interlocutoras escreveram sua história. Ao serem desdobradas, trouxeram revelações de vivências estudantis na escola do campo, na escola da cidade, na universidade, bem como revelações sobre o ser pessoa e ser professora e de seus percursos profissionais formativos. Discorreram sobre educação familiar, deixando sobressair o compromisso, o envolvimento dos pais, ou, às vezes, o compromisso mais explícito de apenas um deles, o pai.

Há dobras que descortinam só aspectos positivos de vida, de escola básica, de universidade, outras dobras nem tanto, lacunas ficaram, marcas se fixaram nas lembranças, na vida, na prática, nem sempre positivas. O fato é que as vivências de formação e de experiências docentes das interlocutoras não trazem no seu interior um sentido de finitude nem ficam encapsuladas no passado, há sinalizações de esforço em buscar, em aprender, em renovar experiências, pela prática docente e pelos investimentos formativos, os de base (formação inicial) e os de crescimento: pessoal e profissional (formação continuada).

O fato é que os percursos/trajetórias das professoras, não obstante o aspecto linear adotado pela escola, pela universidade, não o é, entretanto, em termos de

intensidade, de experiências, como nos diz Benjamim (1994) a respeito de sua concepção de história.

Assim, no desdobramento geral das narrativas, a escolha pelo curso de Pedagogia não se revelou como a primeira opção das interlocutoras, aconteceu por diversos fatores: por influência da família, pela facilidade de empregabilidade, pela quantidade de vagas ofertadas, pelo desejo de realizar outros cursos, como o de Matemática, História e Ciências Contábeis, citados pelas professoras, seja por ter sido a única alternativa na época. Entretanto, destacam que, mesmo não sendo a opção inicial, ao ingressarem no Curso de Pedagogia, foram se identificando e cada vez mais se sentiam motivadas para prosseguir nos estudos. Apesar de algumas fragilidades, que não desmerecem a qualidade do curso, o saldo foi positivo.

Os desdobramentos também revelam que, mesmo com todas as limitações pelas quais passaram as interlocutoras, esforçavam-se para se manter no curso e ter condições de concluí-lo. Sentiam a necessidade de estudar mais, de fazer cursos, participar de congressos, de se envolver com projetos, enfim, de aprofundar os conhecimentos que iam sendo produzidos no âmbito da Universidade, com a finalidade de melhorar a atuação docente.

Esse entendimento orienta para o fato da formação inicial, no caso, representado pelo Curso de Pedagogia da UFPI, estimulou a necessidade de formação permanente e, desse modo, ofereceu subsídios às práticas de formação, contribuindo para a emancipação profissional atual e futura, pela visibilidade de um curso de Pedagogia que, de fato, vislumbra cumprir seu projeto curricular que intenta fortalecer a tradição pedagógica, que lhe é peculiar, sobretudo, no âmbito acadêmico e político da educação.

Esse aspecto despertou a compreensão de que prosseguirem nos estudos era uma necessidade, embora nem sempre as condições sociais/educacionais se mostrassem favoráveis a esse processo, tendo em vista a excessiva carga de trabalho e a falta de oportunidades por motivos pessoais. A dupla jornada de trabalho e estudo se revelou como um fator negativo, do ponto de vista das interlocutoras, nos seus processos formativos, uma vez que não havia tempo para se dedicarem às leituras, aos trabalhos, enfim, às atividades do curso, deixando, assim, lacunas nessa etapa da formação inicial.

Diante desse contexto, as demandas de formação continuada das interlocutoras ficaram restritas, em sua maioria aos contextos de trabalho, e uma

menor parte em formações oferecidas pela Rede e algumas em cursos de especialização. Desse modo, revelam como ricos e oportunos os ambientes de trabalho, nos quais são efetivadas trocas de experiências que contribuem para sua formação e prática docente.

Revelam de maneira consensual, quase como um desabafo, a necessidade de mudanças no âmbito educacional. Reclamam da falta de estrutura física das escolas, de políticas públicas ineficazes, da ausência da família no processo de aprendizagem dos filhos, da falta de apoio de instituições que deveriam ser parceiras, da influência das drogas, dos baixos salários, da desvalorização profissional, que, interferem, de forma negativa, na qualidade do ensino ofertado e não contribuem para que se desenvolvam profissionalmente.

Assim, a formação de professores tem-se desenhado como âmbito favorável ao desenvolvimento e melhoria dos sistemas educativos e dos demais segmentos que constituem o todo da sociedade. Cada dia tornam-se mais visíveis os esforços, sejam de ordem nacional ou internacional, na perspectiva de ressignificação do sentido e da prática relativos à formação inicial e continuada dos professores, a literatura nesse campo está em constante renovação.

Essa compreensão aponta para o fato de estar tornando-se cada vez mais clara a consciência social de que o ensinar é uma atividade complexa, que requer do profissional docente saberes específicos, sistematizados e experienciais, aliados, logicamente, a uma compreensão da construção e reconstrução permanente de conhecimentos fundamentados na complexidade do ensinar e do aprender, notadamente nos investimentos voltados para fortalecer o processo de formação permanente dos professores.

Em termos teóricos, a convicção é de que o processo de formação de professores supera a ideia de apenas preparar alguém competentemente para exercer o metier docente, posto que formar o profissional, vinculando essa pessoa a uma profissão complexa, cuja finalidade precípua é lidar com outras pessoas (os alunos), implica dizer que, nessa caminhada, certamente se defrontará com situações diversas, imprevisíveis e inusitadas.

Desse modo, demanda desenvolver e reivindicar dos cursos de formação de professores novas competências profissionais, focados no conhecimento social, cultural, científico, pedagógico e político revisado, bem como na base de uma nova escolarização democrática da sociedade, terreno onde constrói sua identidade

histórico-social e profissional, mediante o propósito de colaborar com o que exige a sociedade globalizada: saberes, habilidades e atitudes que viabilizem o diálogo com a realidade social e educativa.

Esse é, por conseguinte, um dos motivos por que deve persistir no empenho de auxiliar os professores e os que já estão em atividade a buscarem uma perspectiva crítica, a apropriação crítica da realidade, contextualizando-a nas suas ligações com a prática humana, promovendo interações culturais, sociais e educativas, contribuindo efetivamente com a atividade social de educar.

Quanto ao aspecto da opção metodológica, reforçamos a importância da utilização dos memoriais de formação como forma de acessar elementos significativos do processo de formação guiados pelos olhos das próprias professoras, participantes do estudo. Essas, guiadas pelas crenças, valores e emoções, revelam em seus textos um estilo pessoal e único de ser e estar no mundo. Ao narrarem suas histórias, buscam manter uma espécie de coerência e equilíbrio, permitindo-lhes refazer o ontem, analisar o hoje e projetar-se no amanhã.

Frequentemente presenciamos, nas narrativas, momentos de desabafos e desafetos pela profissão, principalmente quando se referem à questão salarial, às condições de trabalho, aos recursos disponíveis, a progressão na carreira e à falta de esperança para um ensino público de qualidade.

Desse modo, os memoriais de formação constituíram-se em práticas sociais inovadoras, uma vez que permitiram às interlocutoras do estudo aprofundar os conhecimentos sobre a própria formação e a maneira como se desenvolveram profissionalmente ao longo dos anos.

As histórias narradas constituíram relatos reflexivos sobre os percursos de formação inicial e continuada, sobre a prática profissional docente como atividade que exige, de um lado, amor, carinho, responsabilidade e uma carga elevada de dedicação, e de outro, reforça a ideia de que o exercício docente exige, sobretudo, dedicação, estudos, troca de experiência e o compromisso reiterado de prosseguir estudando.

Com essas reafirmações e reconsiderações em torno do objeto desta pesquisa, intentamos não finalizá-la, mas atentar para o fato de que concluir um trabalho, um escrito científico inclusive, parece ser algo paradoxal, posto que seu desenvolvimento ocorre sob o signo do inacabamento, porque é patente o entendimento de que, certamente, haverá sempre algo mais a ser dito, sempre

haverá alguma dobra a ser desdobrada, o que reforça a convicção do permanente na formação de professores, na formação das pessoas. Falamos de inacabamento desde a perspectiva do vir-a-ser do sujeito, de sua educação, de sua formação, que se opera em formatos processuais de estágios e de mudanças, portanto na dimensão desenvolvimental.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. Narrativas de autoformação: escritas de si, autorregulação da aprendizagem e reflexividade na prática pedagógica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) Pesquisa (auto) biográfica em rede. **Coleção Pesquisa (auto) biográfica: Temas transversais**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 141-163.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BASTOS, M. H. C. Memoriais de professores: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Ed.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. (Org.) **Profissão professor: itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru - SP: EdUSC, 2002.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: auto(biografia) como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 50-67.

_____. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DIAS, A. M. I. Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, I. P. A; VIANA, C. M. Q. Q. (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas-SP: Papirus, 2010.

DOMINICÉ, p. A abordagem biográfica enquanto opção metodológica. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método autobiográfico e a formação**. Lisboa: Caderno de formação – Ministério da Saúde, 1988

DOSSE, F. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FERREIRA, O. V.; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V. (Org.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto Editora: Porto, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

KOTRE, J. **Luvas brancas: como criamos a nós mesmos através da memória**. São Paulo: Mandarim, 1997.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. da G. S. B. **O desenvolvimento profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida**: revisitando percursos de formação inicial e continuada. 2003. 207 p. Tese (Doutorado em Educação). UFRN, Natal, 2003.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.111-140.

MOURA, K. M. S. Linguagem e Educação: histórias de si nos percursos de formação pessoal e profissional. IN: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: auto(biografia) como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 111-128.

MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W.; COLLARES, C. A. L. Construir compreensões: objetivação e interação. IN: OLIVEIRA, I. B. de. (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 45-70.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola**. Porto: Inovação, 1991.

OLIVEIRA, V. F. Imagens e imaginários: representações de professores. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v.18, p. 162-170, jan/jun, 2002.

PACHÊCO; J. A.; FLORES, M. A. (Org.). **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B da. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PÉREZ, C. L. V. Cotidiano: História(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCÍA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PINEAU, G. A. A auformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação: In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010. p. 99-118.

RAMALHO, B. L. et al. A formação inicial e a definição de um modelo profissional. In: **Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Formação de professores (I)**. Natal: EDUFRN, 1998.

RICOEUR, P. **A região dos filósofos – leituras 2**. Trad. Marcelo Perine e Nicolas Campanário. São Paulo: Loyola, 1996.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

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

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Porto: Porto Editora, 1994.

SILVA, M. de J. A. **Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do Curso de Pedagogia da UFPI**. 2011. 118p. Teresina-PI. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2011.

SOUZA, E. C. de. Acompanhar e formar – mediar e inciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B da. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157-179.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. (Auto) biografia, identidade e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**. Ano 2. Vol. 4. p. 37-50. Jul-Dez, 2008.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, docente efetivo nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino de Teresina, concordo em participar da pesquisa intitulada: **REESCREVENDO A FORMAÇÃO: AUTOBIOGRAFIZAÇÃO DE PEDAGOGOS EGRESSOS DA UFPI**, conforme esclarecimentos da mestrandia Aline Assunção Tranqueira, ficando claro quais os propósitos da pesquisa, os prazos, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Portanto, concordo voluntariamente em participar da investigação, podendo retirar-me do processo de pesquisa a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem nenhuma penalidade.

Teresina, _____ de dezembro de 2013

Professor voluntário da pesquisa

Confirmamos que ocorreu o processo de esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como, do aceite deste/a interlocutor/a para participar da mesma.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DO MEMORIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MEMORIAL

DE

FORMAÇÃO



2013

O MEMORIAL: REFLEXÕES

O QUE É O MEMORIAL DE FORMAÇÃO?

*O QUE O MEMORIAL REPRESENTA NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR?*

POR QUE ESCREVER MEMORAIS?

Caro (a) professor (a)

Somos alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED, cursando Mestrado em Educação da UFPI, desenvolvendo pesquisa denominada “(RE)ESCREVENDO A FORMAÇÃO: AUTOBIOGRAFIZAÇÃO DE PEDAGOGOS EGRESSOS DA UFPI” que objetiva analisar o processo de formação docente dos egressos da UFPI, e, nesse sentido, solicitamos sua colaboração na referida pesquisa no que concerne à produção de dados autobiográficos.

Esclarecemos que os dados serão produzidos por meio do memorial de formação, que se apresenta como instrumento capaz de promover lembranças sobre os percursos de estudo, de formação, de investimentos e de trabalhos que produzem sentidos sobre o presente, tendo como base o passado.

Sobre o memorial esclarecemos, ainda, que se trata de um escrito pessoal que supõe reflexão prévia e que se caracteriza como um registro ordenado de ideias, que, no seu fluxo natural de narrativa possibilita ao sujeito revisitar seus estudos e aprendizagens ao longo do tempo, oportunizando ao sujeito narrador a capacidade de se expressar, a oportunidade de autorrever-se na ação desenvolvida, nos estudos empreendidos, nos trabalhos e conhecimentos produzidos.

A importância do memorial como instrumento de produção de dados na pesquisa científica se explica por permitir ao narrador revisitar seus percursos profissionais docentes, e, ao rever esses percursos, caracterizar experiências, momentos, reencontros significativos para a formação continuada, assim como para o estabelecimento de novos horizontes, se for o caso, como fortalecimento do desempenho da profissão de educador/professor. Em anexo enviamos um roteiro/ sugestão para elaboração do memorial, acrescentando, porém, que, conforme ache conveniente, poderá acrescentar outras informações.

Estruturação do Memorial

+ Apresentação pessoal (dados identitários)

+ Trajetória de vida escolar

- Registre sobre as pessoas, amigos, familiares e professores que marcaram esse percurso.

+ Vida Acadêmica

- Fale sobre a escolha do Curso de Pedagogia e suas aprendizagens ao longo da formação inicial. Os projetos em que se envolveu, os cursos, as pesquisas, os investimentos, os dilemas, a descoberta do ser professor.

+ Trajetória profissional

- Revisite o primeiro emprego, as dificuldades, realizações, alegrias, descobertas, conquistas, mudanças de cargo/emprego (se houve).

+ Prática profissional

- Narre o cotidiano do trabalho, as trocas de experiências, os eventos, as condições de trabalho, salários, os benefícios, as amizades, cursos de formação continuada, mudanças de concepções, entre outros.

+ Vida e formação

- Comente acerca de momentos significativos de sua trajetória de vida e formação.

- + Espaço reservado para outras informações relativas à formação, que julgar necessárias.

APÊNDICE C – MEMORIAIS DAS INTERLOCUTORAS

MEMORIAL N1

Sou casada, mãe de dois filhos, formada em Pedagogia pela UFPI com especialização em Supervisão Escolar. Sou professora há 27 anos. Fiz o pedagógico na cidade de Oeiras e, quando me formei, em professora vim para Teresina onde comecei a trabalhar em sala de aula como professora (em 1986). Sou de família humilde, mas tinha como prioridade o estudo. Na minha casa são 9 filhos (todos formados), minha mãe era analfabeta e meu pai fez até a antiga 5ª série. Mesmo com pouca instrução escolar, meus pais lutaram no interior trabalhando de roça para que os filhos se formassem. Eu tenho o maior orgulho dos meus pais e digo: foram os maiores incentivadores em tudo que sou. Também tivemos apoio de uma tia, que era professora, e os irmãos mais velhos iam colaborando com os mais novos.

Trabalhei 12 anos só com o Pedagógico. Senti a necessidade de um curso superior, parti para estudar, que na época não era fácil, trabalhava o dia todo em rede privada e para você entrar na universidade era muito concorrido. Mas sou uma pessoa batalhadora, fiz o impossível e consegui passar no vestibular (na época eram 4 dias de prova para Pedagogia). Na verdade não queria Pedagogia, e sim Matemática, mas uma irmã foi comigo fazer a inscrição e me convenceu a fazer o vestibular para Pedagogia.

Ao iniciar o curso, senti muitas dificuldades, e muitas decepções. Pois tinha ideia de que com o curso iria acrescentar muitas coisas para minha prática pedagógica. Mas, com o passar do tempo, fui me identificando, me encontrando.

Durante o curso passei por vários problemas. Perdi meu pai (amor da minha vida), muitas disciplinas só eram ofertadas durante o dia, principalmente à tarde, eu trabalhava, e a empresa não me liberava (queria profissional preparado, mas não dava condições), tive que para me formar, fazer abaixo assinado para formar turmas à noite. Mas nunca fiquei de prova final e fui uma excelente aluna, era muito conhecida por “todos”, alunos, professores, funcionários, porque lutava por meus direitos.

Sempre que podia participava de Seminários.

Meu primeiro emprego foi um aprendizado, mas também vi o quanto iria “sofrer” na profissão. Hoje vejo que era um trabalho escravizado. Entrava às 6h 30 min e só saía quando entregava a última criança, às vezes 13h ou 14h, dependia dos pais. Lá o professor fazia tudo: ministrava aula, banhava as crianças, preparava as festas, limpava a sala, lavava os copos, e todos os dias recebia e entregava as crianças para os pais. Eu trabalhava com o Jardim II, hoje 2º período da Educação Infantil. Não me identifiquei muito, logo busquei outras alternativas. Mas nós trabalhávamos de 2ª a sábado. No sábado preparávamos todas as atividades da semana no “incrível” mimeógrafo a álcool. Aquele em que, quando pensamos que estava tudo pronto, colocávamos álcool a mais e as tarefas ficavam todas borradas e começava tudo de novo. Só tínhamos horário para entrar, sair só quando terminava. Mas o pior de tudo era o salário, chorei quando recebi meu primeiro salário, não dava para me manter (morava só com irmãos na época, em casa alugada) e pagar as conduções.

Mas coloquei na cabeça que iria mudar. Fiquei nesta escola 1 ano e 3 meses. Até que um dia ia indo no antigo Diametral (era um ônibus que rodava a cidade toda) quando ouvi duas moças conversando. Uma dizendo que iria sair da escola em que trabalhava, fiquei atenta, ouvi o nome da escola e de lá mesmo às 13h fui direto para a escola, me candidatar ao cargo. Quando cheguei lá, com a cara e a coragem, me apresentei aos donos e disse para eles que estava ali para concorrer a uma vaga na 1ª série (hoje 2º ano), disseram que não sabiam da vaga. Conteí a história para eles que tinha escutado no ônibus, ficaram surpresos. Logo entrou uma moça na sala, dizendo que a dita professora não tinha vindo, aí eles disseram: “chegou sua vez, vamos para a sala?” Na mesma hora me levantei e fui com eles para a sala. Chegando lá, eles disseram: “o conteúdo é ‘Plantas’” e eles foram para o fundo da sala e ficaram lá sentados. Eu convidei a turma e eles para o jardim e lá trabalhei o conteúdo. No final da tarde, eles me deram o conteúdo do resto da semana para eu preparar minhas aulas e disseram que eu iria fazer um teste de uma semana. No final da semana eles me chamaram e disseram que a vaga era minha, fiquei nesta escola 6 anos. E assim que fui contratada, já falei para a dona da outra escola o meu desejo de sair, mas fiquei até julho.

No ano seguinte, estava assistindo TV, quando ouvi um chamado de que iam abrir uma escola e precisavam de professores. Levei meu currículo e, quando os candidatos (que não eram poucos, lotou que levaram todos para uma quadra)

chegavam, eles anotavam o nome, depois sorteavam a disciplina e o conteúdo para você dar uma aula de 10 min. Como sempre “DEUS” estava do meu lado, minha disciplina foi Matemática, na mesma hora trabalhei números pares e ímpares envolvendo todos os candidatos. Fiz dinâmica e em seguida desenvolvi o conteúdo. Fui contratada, fiquei 2 anos. Depois fui para a escola em que estou até hoje substituir minha irmã, que foi morar em São Luís. Hoje sou aposentada pela rede privada, mas continuo trabalhando. De município só tenho 8 anos.

Estou aqui, sinto muitas diferenças da rede privada, mas aos poucos me adaptei e luto por um ensino de qualidade para esses alunos.

No município trabalho em 2 modalidades: Ensino Fundamental I E EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS).

Quando comecei no município (Ensino Fundamental), decepcionei-me, fui rejeitada, os profissionais não foram acolhedores, mas logo viram meu compromisso e responsabilidade, e essa realidade mudou.

Gosto do que faço e procuro fazer bem.

A EJA é muito limitada. A realidade é outra, temos pouco ou nenhum apoio dos governantes, gestores. Somos sós.

Afinal sou “professora”, “educadora”, “pedagoga” com muito orgulho. E, enquanto eu trabalhar nesta área, lutarei e buscarei melhores condições de trabalho.

MEMORIAL N2

Nasci em Teresina, me casei e tive dois filhos. Sempre estudei em escola pública, sou filha de família com 5 irmãos, sendo eu a terceira. Fiz meu ensino fundamental na Escola Municipal Raimundo Portela e na Escola Municipal Planalto Ininga, onde atualmente sou professora. Meu Ensino Médio fiz primeiramente o integrado ao curso de Contabilidade no IFPI, antiga Escola Técnica e posteriormente o Curso Normal no Instituto Antonino Freire, nas proximidades da UESPI. Sou professora do 1º ao 5º ano na rede Estadual e Municipal de Teresina. Uma pessoa que me incentivou muito mesmo foi minha mãe. Ela sempre falava: “Olha, se vocês não estudarem, vão trabalhar na cozinha dos ricos.” Trabalhar na cozinha dos ricos significava humilhação. Infelizmente não pude realizar nenhuma especialização como queria.

Naquela época o ensino público, em minha opinião, era bem melhor do que é hoje; pelo menos os alunos não eram promovidos para o ano (série) seguinte sem saber o mínimo referente àquele ano, havia mais respeito, mais ordem, os gestores tinham mais liderança, também punição para os alunos que não andassem na linha.

Hoje, infelizmente, na escola está instalado um verdadeiro caos, aluno não respeita professor e às vezes professores não respeitam, além disso a violência, o “bullying”.

Uma pessoa que me incentivou muito mesmo foi minha mãe. Ela sempre falava: “Olha, se vocês não estudarem, vão trabalhar na cozinha dos ricos.” Trabalhar na cozinha dos ricos significava humilhação.

Minha mãe sempre foi preocupada com a questão estudo, porque ela não queria que eu e meus irmãos passássemos pelo mesmo que passou. Ela teve uma vida com muitas dificuldades morando no interior, depois veio para cidade para trabalhar como doméstica (na cozinha dos ricos).

Apesar de não ter nenhuma formação, me incentivava. E assim fui fazer o 2º grau (Ensino Médio), pela segunda vez, pois já havia feito o curso técnico em contabilidade; Desta vez seria o Pedagógico, pois ela acreditava que seria mais rápido arrumar emprego.

Em 1998, ingressei na UFPI para fazer o curso de Pedagogia, claro incentivada pela minha mãe, mas também foi espontânea esta escolha, porque já estava ministrando aulas há 4 anos na rede estadual.

Na faculdade aprendi muito, adquiri conhecimentos, como a teoria de alguns que se destacaram como: Piaget, Freinet, Vygotsky, Emília Ferreiro, Paulo Freire, entre outros.

Descobri que as teorias são boas, mas difíceis de ser colocadas em prática, pois nossa realidade é triste. As políticas educacionais não favorecem um crescimento qualitativo do aluno, ao contrário, para o governo o que importa realmente são os números, a quantidade de alunos aprovados... Não existe um ambiente favorável para a educação no Brasil. E é cada vez mais o número de programas que o governo copia de outros países, mas que não tem sucesso aqui, porque o interesse do governo não é fazer educação, mas sim aumentar a corrupção, o índice de analfabetismo, a marginalidade, a desordem, a fome...

Minha primeira experiência profissional foi em uma pequena escola (particular). Não gostei da experiência, era uma escola que não tinha muita estrutura, sem uma pessoa preparada para orientar o professor. Sentia-me um pouco perdida, desorientada, não foi legal.

Depois de alguns anos, ingressei na rede estadual (1994). Fui ministrar aula para alunos da Educação Infantil (naquela época havia várias escolas da rede estadual com esta modalidade de ensino). Para variar, o trabalho do coordenador pedagógico deixava muito a desejar. Trabalhei também com alunos da EJA. Gostei muito da experiência.

Em 1998, comecei a ministrar aulas na prefeitura, já passei pelo 1º, 2º, 3º e 4º ano. Ao longo do tempo, a gente vai adquirindo mais experiência e conseqüentemente melhorando a nossa prática.

Todo começo é difícil, mas cabe ao professor o compromisso, o interesse e a dedicação. Enfrentei dificuldades no início da carreira, mas, ao longo do percurso profissional, elas continuaram a surgir.

Ser professor é uma entrega, é doação. Acredito que a maior alegria e realização de um professor, pelo menos para mim, é perceber que o seu aluno andou, avançou nas suas aprendizagens tanto cognitivas como comportamentais.

O dia a dia na sala de aula é uma luta constante, uma tarefa difícil. Encontro todos os dias alunos desestimulados, desmotivados, que não têm um

acompanhamento familiar, respostas, descompromissados, carentes (de tudo), que passam fome, alguns com dificuldade na aprendizagem, outros portadores de necessidades especiais. Alunos que precisam de ajuda, de socorro!

É nesta hora, nesse momento e em uma dada situação que me sinto de mãos atadas, angustiada, coração dilacerado; sou uma professora, a minha função é ensinar, porém não posso ficar inerte, insensível, como se o aluno não fosse um ser dotado de sentimentos e vontades.

Então, o professor acaba se envolvendo em outras áreas da vida do aluno, de certa forma até participa e isso sobrecarrega o seu trabalho, que já é árduo, uma vez que em nossas escolas não dispõem de todos os materiais necessários e também material humano, tais como: um psicólogo, o psicopedagogo, entre outros, para funcionar como deveria, nesse caso o professor fica sem apoio.

E se não bastasse tudo isso, ainda temos as condições físicas, que não são muito favoráveis. Em minha escola mesmo, além de não ser climatizada há sala de aula sem o mínimo para funcionar.

Os salários também não são motivadores, é tanto que todo ano acontece greve. Todavia, o que me deixa feliz é perceber que meu aluno está crescendo, galgando degraus, adquirindo novos conhecimentos, é muito gratificante. Outro momento gostoso é ver (encontrar) alunos que passaram por minhas mãos e se tornaram adultos responsáveis, de bom caráter e que levaram a sério o estudo, as aprendizagens.

MEMORIAL N3

Solteira, 49 anos, filha que nasceu primeiro, de Antonia e Maria José, boa filha, irmã generosa, tia durona, amiga leal e profissional dedicada. Nasci na roça (uma comunidade chamada Jatobá, longe do município de Castelo do Piauí-PI) e fui criada no meio das galinhas de minha mãe e vacas e cavalos do meu pai.

Aprendi a ler e escrever mais ou menos aos 8 anos de idade. Sempre gostei de livros, de ler e isso sensibilizou muito meu pai, que, mesmo sendo analfabeto, queria que os filhos estudassem. Levou-me para a cidade (castelo) quando eu tinha 11 anos para fazer a 3ª série (4º ano atualmente). Morei na casa de amigos de minha família por alguns anos até meus pais virem morar na cidade para que os outros filhos também pudessem estudar.

Quando conclui o 2º grau (1980) – atualmente Ensino Fundamental – tive que ir morar em outra cidade (Crateús-CE) por não existir ainda o 2º grau na cidade de Castelo. Nessa época, com 17 anos, já sabia que não queria ser professora. Fui estudar em uma escola técnica, fazendo o 1º ano básico. Nesse mesmo ano meu pai teve um AVC e faleceu (09/1981). Voltei para casa sem saber o que fazer da vida. Minha mãe tinha 37 anos e sete filhos para criar. Foi um período difícil para todos nós. Não tive outra alternativa, ganhei uma bolsa de estudo para fazer o pedagógico em Campo Maior-PI.

Em 1995 recebi um convite e um contrato para trabalhar em uma escola da rede municipal de Teresina.

Meus últimos 28 anos de vida passei trabalhando numa escola da rede municipal de Teresina. Após 14 anos no exercício da docência é que entrei na Universidade (UFPI) para fazer Pedagogia através da formação superior promovida pela Prefeitura de Teresina. Não posso negar que foi uma experiência muito positiva na minha vida. O curso promoveu muitas reflexões e aprendizagens melhorando a minha prática pedagógica. As discussões teóricas contribuíram na organização e planejamento das atividades educativas. Antes de concluir o curso, envolvi-me em outras formações oferecidas pela Secretaria como PCN'S (Estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais) e o PROFA (Programa de Formação em Alfabetização).

Faz tempo demais para falar sobre isso, mas alguns professores contribuíram de forma significativa para minha formação profissional, outros, nem

tanto! Nem todas as temáticas em algumas disciplinas fizeram sentido ou foram coerentes com a realidade já vivenciada em sala de aula ou no ambiente escolar.

A escola sempre foi meu “laboratório” onde experimentei muitas situações em que algumas vezes dava certo, outras nem tanto. Vale dizer que o contexto da escola muda muito. As pessoas, as situações, as teorias, enfim, os resultados sempre são diferentes em cada contexto.

Ao concluir o curso em 2003 iniciei uma especialização em Supervisão Escolar, momento este em que também estudei muito e que foi muito produtivo para melhoria das reflexões do cotidiano escolar.

O cotidiano em uma escola pública é indiscutivelmente diverso, plural. Conflitos, tensões, aulas, aprendizagens, desânimo, angústia, enfim, tem de tudo! Na prática diária, seja como gestora, coordenadora pedagógica ou professora atuando em sala de aula, posso afirmar que as trocas de experiências vivenciadas na própria escola foram muito significativas no desenvolvimento da minha profissão. Sempre fui muito curiosa sobre como se tornar um “bom professor” e minhas observações e reflexões apontaram que continuar estudando é uma boa possibilidade de melhorar a prática educativa, mas observo ainda que há conhecimentos, saberes que não estão nos livros nem na Universidade. Estes conhecimentos são saberes da pessoa que exige uma vontade individual de tornar-se, com suas crenças, valores, gestos, conhecimento político, vivências sociais, enfim.

Estar permanentemente avaliando situações, buscando alternativas, discutindo sobre todas as atividades da escola, sejam elas pedagógicas ou de gestão.

Outro aspecto bastante desprestigiado é o salário praticado pelos gestores públicos. Muitas vezes é preciso fazer outra coisa (um bico) para aumentar a renda e poder custear nossas despesas. Hoje posso dizer que não fui feliz no magistério mas sempre realizei meu trabalho com muita responsabilidade. Vivi toda minha juventude envolvida com escola, com professores, com alunos e pais de alunos. Não sei se me tornei uma pessoa melhor ou pior, mas posso afirmar que contribuí com o melhor de mim.

Por muito tempo desejei voltar para Universidade, fazer um mestrado, mas me distanciei desse projeto e agora só desejo minha aposentadoria que se efetivará no início de 2014, assim espero!!!

Na minha trajetória fui diretora em dois mandatos (1987/1988 – 1989/1990). Coordenadora pedagógica (2003 a 2006). Diretora-adjunta (2007-2010). Novamente coordenadora pedagógica em 2011 e atualmente em sala de aula em turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Também fui professora do Colégio Diocesano (2003), professora substituta da UFPI por dois anos (2007 e 2008) e professora orientadora no curso de Especialização a distância em Gestão Pública Municipal pela UESPI (2011).

Esta professora é alegre, comunicativa, esperançosa, cristã, de bem com a vida, gosta de moda, de amigos sinceros, de jogar conversa fora e boa música, e já tenho projetos para depois da aposentadoria.

MEMORIAL N4

Tenho três filhos, que são uma das razões da minha vida e felicidade. Sou uma pessoa de comportamento reservado, mas com uma característica extraordinária: gosto de conversar e de ouvir as pessoas quando precisam de mim. Gosto de passar para elas aquilo em que creio e as conforta. Tenho um pouco de dificuldade de dizer “não” para aqueles que me encontram, pois acredito que quem vem até a mim são pessoas escolhidas para me ajudar a vencer “meu próprio” eu. Sou uma pessoa que ouviu muitos “nãos” e seguiu muitas regras e normas na família, que, apesar de humilde, educou com regras severas, mas não faltou proteção. Vivo uma grande luta para refazer os conceitos impressos culturalmente na minha formação como pessoa, e não é fácil vencer. Mas não desisto, pois hoje é necessário evoluir e progredir rumo à renovação temporal e espiritual para saber viver com os pares. É necessária a mudança, e só eu posso fazê-la.

Tenho uma história escolar parecida com as de meus alunos, talvez seja por isso que me empenho tanto quanto posso para compreendê-los, algumas vezes não conseguindo porque eles são hiperativos e tudo se transforma em brincadeira. Estudei sempre em escola pública, iniciei o processo de alfabetização aos sete anos no interior, que na época era chamado de grupo escolar que comportava da 1ª à 4ª série e todos juntos ao mesmo tempo. Fui alfabetizada em leitura e tabuada em menos de dois meses, pois era uma imposição regada á palmatória. Na época, foi muito ruim, pois eu era uma criança que não brincava, mas trabalhava na agricultura. Minha professora se responsabilizava por todos, mas usava atitudes severas. Dela não guardo boas lembranças.

Em 1975, nos mudamos para a cidade e continuamos a estudar da 5ª à 8ª série. Em seguida iniciei o ensino médio, o qual foi como as outras séries, sem uso de livros. Estudei só com textos escritos e a avaliação era somente prova escrita, oral e trabalhos complementares todos voltados para o “estudo decorado”. Não consegui passar no vestibular pela aprendizagem desse período.

Continuei estudando, mas não passava no vestibular. Trabalhava de balconista no dia e estudava à noite. Então, aos sábados fiz o “normal”, eu vinha de Campo Maior a Teresina estudar o dia todo, voltando à noitinha. E, assim, concluí o curso normal e em seguida fiz o 4º ano adicional lá mesmo em Campo Maior, aos

sábados e domingos. Ao terminar, fiz o concurso da prefeitura em 1996 e passei, fui chamada para assumir em 1998. Assumi em uma creche no Parque Rodoviário, mas as experiências na época era tão estranhas que resolvi desistir, mas a escola ou os colegas não deixaram, eram 53 crianças internas e duas pessoas para ajudar, mesmo assim, não queria ficar, era desesperador. Logo tivemos férias e, como estava no estágio probatório, vim trabalhar na secretaria do ensino infantil e minha coordenadora ajudou a me transferir aqui para o Parque Alvorada, próximo ao bairro São Joaquim. Então melhorou. Depois, fiz vestibular na UESPI, mas para o curso sequencial em Psicologia aplicada à Educação, gostei muito, mas é um curso técnico. Ao final, a turma foi terminar na Santo Agostinho, mas as minhas finanças não me foram favoráveis. Parei. Triste, pois me identifiquei com a área de Psicologia ao descobrir que só me ajudava a vencer nessa profissão do magistério, em que hoje é muito difícil permanecer.

Então, a prefeitura, em 2003, fez convênio com a UFPI para formação de professores da rede, por ser exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, dessa forma eu passei na seleção apresentada em 2º lugar, para mim foi um prêmio, pois havia lutado por longos anos pela minha formação. Durante o curso de Pedagogia, era o único oferecido, eu já estava na área da educação e, por isso tudo que foi feito, foi para melhorar minhas atitudes em relação a minha profissão na educação. Esse percurso não foi nada fácil, trabalhava 20h e estudava 20h, cuidava da minha vida particular, fazia os trabalhos e estudava. Aos poucos fui vencendo. Fazia seminários na sala e também no auditório do CCE para um público estudantil e jovem. Houve uma parceria com os professores do curso, impressionante! Foram humildes e cuidadosos.

Na formatura fui oradora, um convite que me desequilibrou, mas depois me alegrou muito.

Agradeço muito a Deus pelas oportunidades, mesmo que para outros pareçam pequenas, para mim não são, pois lembro cada degrau que tive que subir em relação ao nível da Terra. Foram muitos os esforços e persistência.

Em seguida fiz especialização em Psicopedagogia aos sábados e domingos, sempre com muita dificuldade, mas com alegria por saber o que queria.

Todos os esforços, com dificuldades ou não, sempre foram pautados pelo desejo de trabalhar bem, para o atendimento profissional de melhor qualidade, no qual o protagonista é o aluno. Este está em constante mudança, e tudo que o rodeia

deve se adequar a ele, e isso não é fácil, por isso, tive que renovar os meus conceitos culturais e uma das maneiras é o conhecimento, a outra é o saber ser, pois é com esta postura que hoje a educação trabalha. Se cada educador, todos, trabalhassem pensando que esse é o foco “saber ser” da educação, e o convívio coletivo com tolerância e paciência o “feedback” da educação era mais satisfatório, mas o individualismo, egoísmo ainda continuam vivos e corroendo o coletivo das pessoas. Pretendo continuar estudante, fazer o mestrado em educação, mas ainda não consegui, persistirei! Minha vida acadêmica não encerrou, pois há a necessidade de renovação a cada dia para a aproximação da mudança de comportamentos. Faço estudo de formação continuada pela prefeitura pelo programa do governo federal: O SISPACTO, que prevê todas as crianças alfabetizadas aos 8 anos.

Temos uma diversidade de atendimento em alfabetização: crianças introspectivas que apresentam as mais variadas dificuldades de aprendizagem, temos crianças que vêm com fome, com sono, autistas, dificuldades físicas e visuais, dicção e fala, auditivas, relacionamento familiar e social, etc. E somente um professor para garantir a aprendizagem integral, as condições de trabalho são ineficientes, os salários não etimulam e, mesmo assim, os educadores conseguem o que sozinhos podem realizar. “os professores são missionários? A educação é uma missão? A escola está pronta, preparada e amparada para receber todas as responsabilidades dos alunos? E as outras instituições onde estão? Aquelas que devem ajudar para que realmente a escola desenvolva seu papel de construção e de professar o saber!

Esperamos que a coletividade funcione para que as “coisas” aconteçam realmente. Impossível se trabalhar em grupo e cada componente agir individualmente como se houvesse objetivos diferentes, se acreditamos edificar a todos.

Eu não escolhi ser professora, penso que a senhora natureza foi me colocando nesse caminho, parece que já estava tudo preparado, pois todos os caminhos porque tentava andar se fechavam para mim. Eu quase não estudei para o concurso; não esperava ser chamada, na época eu estava com um comércio, mas tudo se resolveu de forma rápida; quis desistir e tive ajuda justamente para o contrário e, hoje, não sinto vontade de sair, pois amo minhas crianças.

Em qualquer situação da vida, orar é a maior coisa que podemos fazer e, para fazer bem, deve haver quietudes, tempo e deliberação. Sim, devemos sempre tentar vencer através da oração.

O impossível reside nas mãos inertes daqueles que não tentam. Lembre-se das palavras de Jesus: Se tens fé, cumpre saberes, que tudo é possível àqueles que a têm”.

MEMORIAL N5

Tenho 49 anos, professora do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) desde o ano de 1991.

Tenho experiência em escolas particulares (Escola Dom Bosco – 10 anos), (Instituto Dom Barreto – 8 anos) e em escolas públicas da rede Municipal e Estadual. Atualmente, trabalho somente em escolas da rede oficial de ensino.

Minha vida escolar foi muito marcada pelo respeito e pelo medo das professoras, que foram excelentes formadoras (até o 4º ano), quando estudava em escolas públicas. Por outro lado, senti demais a omissão de minha mãe pela minha vida escolar. Não demonstrava interesse por nada mas, meu pai mostrava-se presente, atento às lições, a estudar junto, a nos ensinar. Somos 7 filhas. Ele ficava na cabeceira da mesa e nós 7, distribuídas ao longo da mesa. Ele colocava ordem e não havia brincadeira nos momentos de estudo. Foi um período muito feliz em que fiz amizades que perduram até hoje.

Para continuar os estudos, viemos (eu e minhas irmãs) para Teresina. Fui fazer o 5º ano até concluir o Ensino Médio no Colégio das Irmãs. Já no Ensino Médio, pairava a dúvida entre o curso de História ou Ciências Contábeis. Não gostei, mas concluí o curso e, antes de concluir, fiz vestibular para Pedagogia. Fiz e gostei e logo, comecei a trabalhar como estagiária em escola particular. Tive muitas oportunidades nessa escola como professora, coordenadora de conteúdo, o de Matemática, e coordenadora geral do Ensino Médio. Foi um longo e proveitoso aprendizado proporcionado pela proprietária da escola, profª Alda Veloso (Escola Dom Bosco).

Depois veio um período muito difícil na minha vida: a perda de um filho, a separação judicial depois de 10 anos de casamento, o que resultou numa grande depressão. Resultado: fui demitida do emprego. Naquela época, eu já trabalhava como professora do Estado à noite. Logo depois comecei a trabalhar também no colégio Pro Campus e no Instituto Dom Barreto. Experiências ímpares e uma oportunidade incrível de ver outros modos de pensar e trabalhar a educação.

Em 2003 comecei a trabalhar na rede municipal e deixei as escolas particulares para poder conciliar com a Rede Estadual.

Confesso que minha prática foi muito mais rica nas escolas, no cotidiano escolar que nos bancos acadêmicos. Na universidade deparei-me com professores preparados, porém muito relaxados em relação a horários e explanação de conteúdos. Por outro lado, conheci mestres valorosos como a professora Antonia Osima Lopes, Antonia Edna, Bárbara Macêdo, possuidoras de grande saber e preocupadas em nos fornecer bibliografias, leituras interessantes e reflexões acerca da educação, do ser em formação, da ética e do nosso papel nessa formação.

É importante salientar que, durante o curso de Pedagogia eu estava com o problema de depressão muito agravado, com uso de medicamentos que me deixavam dopada – perdi muitos momentos de aprendizagem por esse motivo. Outro momento impactante foi quando minha família voltou-se contra mim por ter trabalhado apenas 3 anos com contabilidade (já graduada) e ter optado de vez pela educação. Eles não aceitavam mesmo: argumentavam sobre os baixos salários, o desrespeito ao profissional da educação entre outros. Minha decisão estava tomada; foi difícil a caminhada, a saúde defasada, trabalhava o dia inteiro e estudava à noite, mas tive fé em Deus e considero que venci e luto a cada dia para vencer e ser sábia nos momentos difíceis.

Tenho sempre a certeza de que sempre tenho muito a aprender com meus colegas de trabalho e com as crianças no dia-a-dia escolar. Vejo que as dificuldades, hoje, são bem maiores, quando a droga e o desfacelamento das famílias são a realidade à nossa volta.

Nossa responsabilidade aumenta, pois sabemos que nosso exemplo e nosso papel de formadoras podem influenciar positivamente a vida de nossas crianças.

MEMORIAL N6

Nascida em Teresina dia 18/10/1964. Sou professora da rede municipal de Teresina e Estadual do Piauí. Atualmente trabalho nos turnos manhã e tarde na Escola Municipal Noé Fortes com turmas de primeiro e quinto ano. No turno noite trabalho em três escolas: U. E. James Azevedo, U.E Pequena Rubim e U. E Ruy Berger ministrando as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes no Ensino Médio.

Ingressei na escola aos seis anos de idade. A escola (Grupo Escolar Abdias Neves) ficava em frente ao Palácio de Karnak. Eu morava no Colégio Agrícola, hoje UFPI, onde meu pai trabalhava. Naquela época, Teresina não oferecia transporte coletivo, por isso nós precisávamos acordar às 5 horas da manhã para pegar carona no carro que buscava os funcionários no centro da cidade. Nós (eu e minhas quatro irmãs) íamos e voltávamos de carona, às vezes, perdíamos o carro e voltávamos a pé. Nessa escola estudei dois anos depois fui transferida, aliás minha mãe pediu a nossa transferência, pois a escola: U. E. Lourdes Rebelo, que fica na rua N. S. De Fátima, era mais perto de onde morávamos. Lá cursei todo o primeiro grau.

O segundo grau cursei na escola Técnica Federal do Piauí, hoje IFPI, fiz o curso técnico de Contabilidade. Esses anos de estudo foram tempos difíceis, não pelo estudo, mas por causa da distância da escola para casa e a falta de transporte para o bairro em que eu morava: Planalto Ininga. Foram tempo difíceis, mas não foram ruins. Eram muitos adolescentes que iam para escola e voltavam juntos, estudavam juntos, formavam grupos de estudo e firmavam-se também grandes amigos. E o estudo tornava-se uma diversão. Eu sempre fui esforçada nos meus estudos e o meu pai foi o meu grande incentivador, ele dizia (quando me via estudando): “Só chega lá quem estuda”.

Quando terminei o 2º grau, fiz vestibular por duas vezes para Ciências Contábeis, pois também gosto de trabalhar com números, mas não consegui ser aprovada. Então fui trabalhar como comerciária nas lojas “Paraíba”, M. N. Stores, mas não gostei porque exigia todo o tempo sem deixar oportunidade de agente estudar. Depois que deixei o comércio comecei a dar aulas de reforço e aí descobri que a minha vocação era mesmo o magistério, então resolvi fazer o pedagógico.

Em 2000 eu concurrei para a Secretaria Municipal de Educação e em 2001 para a Secretaria Estadual de Educação na função de professora. Naquele mesmo

ano fui aprovada no vestibular para Licenciatura Plena em Pedagogia. Como eu já tinha o pedagógico, o curso de Pedagogia foi para mim uma qualificação profissional, onde eu vislumbrava uma melhoria para a minha prática pedagógica e também, não posso negar, um aumento no meu salário, é claro. Mas muita coisa aconteceu ao mesmo tempo na minha vida. Foi a aprovação nos dois concursos, o ingresso na UFPI e o nascimento de minhas filhas, uma nasceu em 2000 e a outra em 2001.

No meu primeiro dia de aula, minha filha Tatiana fazia 22 dias de nascida. Então, dá para imaginar que minha vida acadêmica não foi fácil, eu não pude me dedicar como eu gostaria aos meus estudos, pois, trabalhando dois turnos, estudando o terceiro e tendo que cuidar de minhas filhas que ainda eram bebês, não me sobrava muito tempo para estudar.

Entretanto, apesar das dificuldades, posso dizer que foi proveitoso, afinal foram anos de muita leitura e aprofundamento de conhecimento. E também pude contar com o apoio do meu esposo e de minhas irmãs no cuidado com as minhas filhas.

A duração do meu curso foi longa. Iniciei em agosto de 2000 e concluí em janeiro de 2007. Nessa época o currículo de Pedagogia ofertava disciplinas em qualquer turno e eu só podia cursar no turno noite. A disponibilidade de tempo foi a principal razão pela qual demorei a concluir meu curso.

Minha primeira experiência em sala de aula foi ainda no estágio quando cursava o pedagógico. A princípio, eu me assustei, era uma turma de 4ª série, os alunos eram muito agitados e se observava claramente a distorção idade-série. No meu primeiro dia nessa turma observei a professora trabalhando frações com os alunos. Ela explicou o assunto em seguida passou alguns exercícios. Os alunos ficaram tentando, mas não estavam conseguindo fazer os exercícios. Então eu comecei a orientar os que estavam próximo a mim, enquanto isso a professora saiu da sala, outros alunos me chamavam, foi aí que eu aproveitei e expliquei novamente o assunto e percebi que eles ficaram mais interessados, certamente porque estavam compreendendo, e fizeram as atividades. Quando a aula terminou, um aluno perguntou se eu ia voltar no dia seguinte. Aquilo me deixou feliz porque percebi que naquele dia eu contribuí na aprendizagem daqueles alunos.

Quando assumi minha primeira turma como professora efetiva, foi muito difícil, eu costumo dizer, e não sou só eu, já ouvi outras professoras também dando

seu depoimento de que a primeira turma é um teste final. Parece que é de propósito, dão-te a turma mais complicada. E foi assim, minha turma era uma 2ª série super-heterogênea, tinha alunos que nunca tinham frequentado escola, mas eram matriculados na 2ª série por causa da idade, outros que liam e escreviam, uns silábicos, outros silábicos alfabéticos, dois alunos especiais, uma menina que ficava quieta e somente sorria, um menino superagitado corria pela sala, escalava as paredes, subia até o armário. A sala de aula ficava onde deveria ser a biblioteca da escola, não tinha janelas era só uns combogós quase no teto, as mesas dos alunos eram mesas de plástico de bar. Os alunos ficavam três ou quatro em cada mesa e as brigas entre eles eram constantes.

Durante a minha vida profissional, trabalhei com primeira e segunda série, ou seja, alfabetizando. De 2005 a 2012 trabalhei com o projeto de alfabetização ALFA e BETO utilizando o método fônico, o qual me ajudou muito na minha prática. Durante alguns anos, a Secretaria Municipal premiou os professores que trabalhavam nas séries iniciais (1º, 2º e 3º ano) e que obtiveram os melhores resultados. Para esse prêmio a turma fazia uma avaliação no início e no final do ano. Nos últimos quatro eu fui uma das premiadas.

Em 2011 a escola Noé Fortes me deu a oportunidade de trabalhar também com uma turma de Matemática, o de que eu gosto muito. Têm sido uma experiência diferente, pois os alunos são crianças que estão numa fase em que não tem consciência da importância dos estudos e são muitos desinteressadas. O desafio do professor, além de ensinar, é convencer o aluno de que estudar é necessário para se ter um futuro melhor.

A educação no Brasil é um direito do cidadão e um dever do Estado, mas, por muito tempo para privilégio de poucos e sacrifícios de alguns como foi o meu caso.

Os alunos de hoje são filhos de pessoas que não tiveram oportunidade ou não se interessaram pela educação, que não buscam o conhecimento para melhorar a vida, ou seja, nossos alunos, na grande maioria, não recebem incentivos da família para ter sucesso nos estudos. As escolas estão lotadas de alunos que, na maioria, não têm objetivo claro nessa atividade, são totalmente descomprometidos. Os valores, a educação que deveriam ser construídos na família estão faltando na nossa sociedade. Na escola tentamos, através de diálogos na sala, de projetos

desenvolvidos, mas o resultado é tão pequeno que deixa os professores desanimados.

Ser professora, ensinar , é o que eu gosto de fazer, foi para isso que eu me preparei e procuro melhorar minha prática cada vez mais. Sinto-me muito feliz em ver o sucesso dos meus alunos. Mas confesso que não está sendo fácil, pois essa é uma profissão naturalmente estressante, além disso, somos pouco valorizados. O governo reconhece que somos importantes para a sociedade, no discurso promete “isto e aquilo” para melhorar nosso salário, mas no meio do caminho dá para trás.

A minha esperança de que nossa situação será diferente está se esvaindo.