

RUBISLEI SABINO DA SILVA

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS NA PERSPECTIVA DO EGRESSO DO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA PARCELADA EM PEDAGOGIA  
(2000-2007)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
2015

RUBISLEI SABINO DA SILVA

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS NA PERSPECTIVA DO EGRESSO DO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA PARCELADA EM PEDAGOGIA  
(2000 -2007)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e Culturas Educacionais

Orientador: prof. Dr. Wolney Honório Filho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Sabino da Silva, Rubislei

A formação docente em Goiás na perspectiva do egresso do curso  
de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia (2000-2007).  
[manuscrito] / Rubislei Sabino da Silva. - 2015.

CI, 101 f.

Orientador: Prof. Dr. Wolney Honório Filho.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional  
Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2015.

Inclui siglas.

1. Histórias de vida. 2. Formação docente. 3. Licenciatura plena  
parcelada. I. Honório Filho, Wolney, orient. II. Título.

RUBISLEI SABINO SILVA

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS NA PERSPECTIVA DO EGRESSO DO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA PARCELADA EM PEDAGOGIA  
(2000-2007)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Defendida e aprovada em 05/03/2015

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Wolney Honório Filho – PPGEDUC/UFMG/Regional Catalão, Orientador  
Presidente da Banca



---

Prof. Dr. Márcia Pereira dos Santos – PPGH/LTG/Regional Catalão



---

Prof. Dr. Rita Tatiana Cardoso Frós – PUC/RS

A minha querida mãe, Sueli, minha verdadeira  
fortaleza.

## AGRADECIMENTOS

Ao pai de infinita bondade, Deus, por permitir realizar o grande sonho de ingressar e concluir o mestrado.

Às professoras Camila, Lorena, Carla e Amélia pela preciosa contribuição para a realização deste trabalho.

Ao professor Dr. Wolney Honório Filho, pela paciência e dedicação no decorrer das orientações para construção desse trabalho, e, acima de tudo, por ter acreditado em meu potencial.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação, Regional Catalão, por propiciarem a aquisição de novos conhecimentos.

À professora Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Gonçalves, pela dedicação frente à coordenação desse Programa de Mestrado em Educação.

Ao professor Dr. Ismar da Silva Costa, eterno professor da graduação, que sempre incentivou o meu ingresso em um Programa de Pós-Graduação.

Aos colegas da linha de pesquisa I: História e Culturas Educacionais (Cibele, Mara, Michele e Ricardo) pela convivência e pela socialização dos momentos de alegrias e tristezas.

À Monica Izabel Canuto e Ágda Lovato Teixeira, pela amizade, companheirismo e por terem se tornado confidentes ao longo das idas e vindas para Catalão.

Aos colegas da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Pires do Rio, por entenderem a minha ausência e se mostrarem sempre dispostos a ajudar. Em nome da professora Dr.<sup>a</sup> Julimar, agradeço a todos.

À colega Prof<sup>a</sup> Me. Keides Batista Vicente, pela amizade e companheirismo.

À Renata e ao Roberto, pela presteza junto à Secretaria do Mestrado.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Maria Carolina Forte, Dr.<sup>a</sup> Rita Tatiana Cardoso Erbs e Dr.<sup>a</sup> Márcia Pereira dos Santos pelas valorosas contribuições junto à banca de qualificação e defesa desta pesquisa.

Ao Nelson Donizete Ferreira (Nelsinho), por entender a necessidade de qualificação dos servidores municipais e que diferente de muitos, contribuiu muito para que eu pudesse concluir o mestrado. A você, muito obrigado.

À FAPEG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás), pela bolsa concedida.

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

(Cora Coralina)

## RESUMO

Esta pesquisa visa compreender o processo de formação das licenciaturas plenas parceladas a partir da história de vida das professoras Camila, Lorena, Carla e Amélia, egressas do curso de Pedagogia na modalidade licenciatura plena parcelada da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Pires do Rio. Estabeleci como recorte temporal o período de 2000 a 2007, visto que é nesse momento que o Câmpus Pires do Rio oferece o curso de Pedagogia, entre outros, na modalidade parcelada. Trabalho metodologicamente com a abordagem (Auto) biográfica, através do uso da biografia educativa, visando explorar as experiências formativas desenvolvidas ao longo do curso da vida de cada uma das professoras. Além das narrativas de formação, foram utilizadas fontes escritas como, por exemplo, a proposta pedagógica do curso de Pedagogia, tendo em vista pensar o modelo de formação a partir desse dispositivo legal. Através das narrativas e fonte escrita, busco desvelar a seguinte problemática: Como ocorreu a formação dos professores egressos da licenciatura plena parcelada em Pedagogia no Câmpus Pires do Rio, na perspectiva desses professores? Para responder a essa problemática, estabeleci como objetivo geral: Compreender o processo de formação de professores a partir de suas histórias de vida; e, como objetivos específicos: 1) Discutir a história de vida de quatro professoras, enfatizando a formação recebida ao longo curso da vida; 2) Entender o contexto histórico que motivou a criação de cursos na modalidade licenciatura plena parcelada no Estado de Goiás, assim como o papel desempenhado pela Universidade Estadual de Goiás ao optar por esse veio de formação na modalidade parcelada; e 3) Analisar a percepção que o egresso do curso de licenciatura plena parcelada em Pedagogia do Câmpus Pires do Rio traz desse projeto específico de formação parcelada, assim como as relações estabelecidas entre a formação recebida e aplicada à profissão exercida. Como aporte teórico, dialogo com Bragança (2012), Bolivar (2002), Dominicé (2010), Fontana (2000), Josso (2004 e 2010), Nóvoa (2007 e 2010), entre outros.

**Palavras – Chave:** Histórias de vida. Formação docente. Licenciatura plena parcelada.

## ABSTRACT

This research aims to understand the process of formation of the full in installments degrees from the life story of Camila teachers, Lorraine, Carla and Amelia, egresses of the Pedagogy course in the full installments mode degree at the Universidade Estadual de Goiás, Pires do Rio Campus. I have established time frame as the period from 2000 to 2007, since that is when the Pires do Rio Campus offers the Pedagogy course, among others, in installments mode. Working methodologically with the approach of (Auto) biography, through the use of educational biography, which explores the formation experiences developed during the course of the life of each one of the teachers. In addition to the formation narratives, were used written sources, for example, the pedagogical proposal of the Pedagogy course in order to thoughts to this education model from this legal dispositive. Through narratives and written source, I seek to reveal the following issues: How did the training of teacher's graduates of full installments degree in Pedagogy at the Pires do Rio Campus, from the perspective of these teachers? To answer this problematic, I established as its general objective: To understand the teacher formation process from their life stories; and, the specific objectives: 1) To discuss the life story of four teachers, emphasizing the training received along the course of their lives; 2) To understand the historical context that motivated the creation of courses in the full degree installments mode in the state of Goiás, and the role played by the Universidade Estadual de Goiás to opt for this training developed in installments mode; and 3) To analyze the perceptions that the egress of the course in full installments degree in Pedagogy at Pires do Rio Campus brings this specific project in installments formation, as well as the relations between the training received and then applied to the profession performed. As the theoretical, dialogue with Bragança (2012), Bolívar (2002), Dominicé (2010), Josso (2004 and 2010), Nóvoa (2007 and 2010), among others.

**Keywords:** Life Stories. Teachers training. Full installments degree.

## LISTA DE SIGLAS

EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FAESCI	– Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira
IES	– Instituição de Ensino Superior
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	– Licenciatura Plena Parcelada
UEG	– Universidade Estadual de Goiás
UFG	– Universidade Federal de Goiás
UNIANA	– Universidade de Anápolis
UnU	– Unidade Universitária
UTE	– Universidade para os Trabalhadores da Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	11
<b>Uma Citação, uma Obra: o início de uma longa jornada</b> -----	11
<b>A Inserção na Docência e na Pesquisa: alguns apontamentos</b> -----	12
<b>A (Auto)Biografia Enquanto Metodologia para Pensar a História de Vida de Professores</b> -----	15
<b>As Professoras que Constituem a Pesquisa</b> -----	20
<b>Câmpus Pires do Rio: instituição formadora das quatro professoras entrevistadas</b> ----	25
<b>O Primeiro Contato com as Professores e o Estabelecimento do Instrumento de Pesquisa</b> -----	26
<b>Estrutura da Pesquisa</b> -----	32
<b>CAPÍTULO I - LEMBRANÇAS DE UM PASSADO NÃO MUITO DISTANTE:</b>	
<b>História de Vida de Professores</b> -----	34
<b>1.1 Professora Camila</b> -----	35
<b>1.2 Professora Lorena</b> -----	40
<b>1.3 Professora Carla</b> -----	45
<b>1.4 Professora Amélia</b> -----	49
<b>CAPÍTULO II - OS CURSOS DE LICENCIATURA PLENA PARCELADA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS</b> -----	55
<b>2.1 A Formação Docente e a Visibilidade do Professor a partir dos Anos de 1990</b> ----	55
<b>2.2 A Formação Docente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)</b> -----	58
<b>2.3 A Universidade Estadual de Goiás e a Proposta de Formação Docente via Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação</b> -----	62
<b>2.4 O Curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, Oferecido pelo Câmpus Pires do Rio</b> -----	66
<b>CAPÍTULO III - PEDAGOGIA E FORMAÇÃO NAS PARCELADAS, A PARTIR DO ALUNO EGRESSO</b> -----	72
<b>3.1 O Ingresso e as Possíveis Dificuldades em Adaptar à Nova Realidade</b> -----	72

<b>3.2 A Organização e o Funcionamento do Curso de Pedagogia Ofertado pelo Câmpus Pires do Rio</b> -----	76
<b>3.3 A Concepção de Formação e os Impactos na Vida Profissional e Pessoal de cada Sujeito Aprendiz</b> -----	79
3.3.1 <i>Professora Camila</i> -----	80
3.3.2 <i>Professora Lorena</i> -----	81
3.3.3 <i>Professora Carla</i> -----	84
3.3.4 <i>Professora Amélia</i> -----	86
<b>3.4 Algumas Reflexões em Torno das Narrativas dos Sujeitos Aprendentes</b> -----	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	90
<b>O que revelou a História de vida das professoras Camila, Lorena, Carla e Amélia?</b> ---	90
<b>O que dizer sobre as Parceladas e a proposta de formação docente para o Estado de Goiás?</b> -----	92
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	95

## INTRODUÇÃO

### **Uma citação, uma obra: o início de uma longa jornada**

No livro *Vida de Professores*, de Antônio Nóvoa (2007), encontrei uma citação que falava da importância da visibilidade do professor nas pesquisas educacionais. Chamou-me a atenção especialmente uma citação que dizia que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. (NÓVOA, 2007, p.17).

Comecei a questionar o que seria o eu pessoal e o eu profissional. Falaria o autor simplesmente do professor ou de um sujeito que, além de ser professor, é alguém que mantém uma rede diversificada de relacionamentos (pessoal, profissional, familiar, entre outros)? A leitura dessa obra colaborou para que o neófito estudioso do assunto viesse a entender um pouco e, ao mesmo tempo, despertar mais curiosidade em relação ao tema vida de professores.

Nóvoa (2007) faz parte de uma das muitas referências constantes no programa da disciplina “Cultura e Memória nos Processos Formativos”, ministrada no ano de 2012, no Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, da qual participei como aluno especial. No decorrer das aulas, pude perceber o quanto a figura do professor passou por um processo de valorização nas últimas décadas, sobretudo, a partir dos anos 1980, quando ele se torna ator e autor de sua própria história. Essa visibilidade fez lembrar Goodson (2007, p.71) quando ele afirma: “[...] o que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes.”

Outros autores colaboraram teoricamente para a aquisição de novos conhecimentos na área, entre eles Alheit e Dausien (2006), que partem da concepção de que:

[...] aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na Internet, tanto quanto quando refletimos e quando fazemos projetos. [...] não podemos alterar o fato de que somos aprendentes “no longo curso” da vida. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p.1. Destaques dos autores).

Os referidos autores contribuíram para uma ampliação do conceito de formação, que não designa apenas aquilo que é adquirido por meio das instituições de ensino consideradas oficiais, ou seja, “entre quatro paredes”. Entretanto, abordam uma nova concepção em que o professor é visto como um sujeito que se encontra em constante processo de aprendizagem, independente do local, afinal, somos todos aprendentes ao longo curso da vida.

Bragança (2011, p.158), por sua vez, ressalta que:

Por meio da educação, o sujeito amplia sua visão de mundo e se organiza para atuar de forma crítica, propositiva e humana. O conhecimento é, assim, uma possibilidade de libertação. A educação coloca-se, dessa forma, como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal. Já a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana.

Essa autora veio colaborar para o entendimento da amplitude do conceito de formação, que pode ocasionar uma transformação na vida do professor, além de enfatizar que ele se encontra mergulhado em uma complexidade de situações, permitindo-lhe constante formação, ou seja, aprendendo com sua própria experiência, fruto do contexto social vivenciado.

Semelhante aos autores acima citados, temos Franco Ferraroti (2011) que pontua: “(...) las “historias de vida” (...) nos permitiera tener un contacto directo con lo “vivido” de las personas” (FRANCO FERRAROTI, 2011, p.96). Isto é, as histórias de vida nos permitem algo ímpar, ou seja, dar voz e vez aos professores, que são verdadeiramente os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, e que portam diversas experiências acumuladas ao longo da sua carreira profissional e pessoal.

### **A inserção na docência e na pesquisa: alguns apontamentos**

Antes de adentrar as questões centrais desta pesquisa, considero importante utilizar esse espaço para narrar o itinerário que me conduziu à reflexão sobre o tema formação docente e sobre minha própria formação. No final dos anos 1990, em Urutaí, os egressos da segunda fase do Ensino Fundamental contavam com três opções para prosseguirem seus estudos: ou migravam para a antiga Escola Agrotécnica Federal, hoje Instituto Federal Goiano/Câmpus Urutaí, ou continuavam na própria cidade e cursavam o Técnico em Magistério ou o Técnico em Contabilidade.

Geralmente, o curso Técnico em Contabilidade era frequentado por aqueles que exerciam alguma profissão e poderiam estudar somente no período noturno. O Técnico em Magistério funcionava no período vespertino, sendo frequentado por uma pequena quantidade de pessoas, tendo como público alvo aqueles que almejavam a carreira docente. Quem cursava o Técnico em Magistério igualmente cursava o Técnico em Contabilidade, pois era uma prática comum na localidade.

O meu caso não foi diferente, iniciei e concluí os dois cursos técnicos (1994-1996). Era nítida a dedicação ao Técnico em Magistério dada a possibilidade de realizar o sonho de ingressar na carreira docente, fato que se tornou realidade em 1997. Nesse período, era comum contratarem egressos do curso Técnico em Magistério como professores da educação básica, em regime de trabalho temporário, tanto na rede pública municipal como na estadual.

O início na carreira docente representou grandes desafios, merecendo destacar o preparo recebido no curso Técnico em Magistério que, somado a outros conhecimentos adquiridos no decorrer da vida, propiciou-me condições para superar os obstáculos que foram surgindo ao longo da atuação em sala de aula.

O tempo passou e no final de 1998 decidi novamente prestar o vestibular na Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Catalão. Tomar essa decisão não foi fácil devido à reprovação na primeira tentativa, quando havia me inscrito para o curso de Matemática, além de possivelmente ter que abandonar a docência, tendo em vista que todas as aulas ministradas concentravam no período noturno.

A decisão foi tomada e o resultado foi positivo, pois fui aprovado no vestibular. As aulas do período noturno foram abandonadas; mas, uma professora entrou de licença prêmio, notícia recebida com grande entusiasmo, porque eu a substituiria no período matutino e poderia conciliar, mesmo que provisoriamente, trabalho e estudo. Vivi uma nova etapa estudantil ao ingressar no curso superior de licenciatura em História (1999-2002).

Uma fase de novas descobertas, de quebra de paradigmas, um momento de difícil adaptação, embora algo fosse evidente: era a docência que eu havia escolhido como profissão. Entretanto, no período de agosto de 1999 a agosto de 2003 fiquei afastado da docência e, somente após concluir a pós-graduação *lato sensu* “Sociedade, Cultura e Trabalho”, na Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Catalão, recebi o convite para trabalhar na Universidade Estadual de Goiás (UEG)<sup>1</sup>, Câmpus Pires do Rio. Mais um desafio surgia e a condição de recém-formado gerava anseios, principalmente por atuar

---

<sup>1</sup> A Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi criada no ano de 1999 através da Lei 13.456, de 16/04/99, tendo como sede central a cidade de Anápolis e funcionando na então Universidade de Anápolis (UNIANA). Criada em uma das gestões do Governador Marconi Ferreira Perillo Júnior, ela representa a união de doze Faculdades isoladas mantidas pelo Governo de Goiás, além da própria UNIANA. Sobre o assunto, Ferreira (2006, p.60) observa: “Haviam no Estado de Goiás, antes da UEG, treze instituições estaduais de ensino superior, mas tais IES encontravam-se desarticuladas e funcionando, de modo geral, como instituições isoladas sem um claro projeto de educação superior estadual.” Segundo o site da Instituição: “[...] a UEG já nasceu estrategicamente beneficiando todos os municípios goianos, com ênfase nas especificidades regionais [...] levando à grande maioria dos municípios goianos uma Unidade Universitária com a implantação de cursos de graduação e pós-graduação nas mais diversas áreas de conhecimento, e, de acordo com a necessidade, a implementação de Programas Especiais, como o Programa de Licenciatura Plena Parcelada, que proporcionou a formação, em nível de graduação, a milhares de professores das redes estadual, municipais e particular”. (n/p).

como docente no ensino superior. O convite foi aceito em agosto de 2003 e, desde então, desenvolvo minhas atividades docentes na referida instituição de ensino, além de atuar na educação básica.

Tem sido um aprendizado cotidiano, passei a vivenciar o ensino, a pesquisa, bem como a extensão, além de outros aspectos. Isso contribuiu para que percebesse a necessidade de formação continuada, o que teve como desfecho a minha inserção em um Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu*. Mas, ingressar nesse programa presumia a escrita de uma proposta de pesquisa (projeto). Porém, o que pesquisar? As propostas anteriormente trabalhadas na graduação e na especialização eram inviáveis. Uma luz brilhou no fim do túnel quando cursei a disciplina anteriormente citada, qual seja “Cultura e memória nos processos formativos”, como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação, oferecido pela UFG-Catalão.

O referencial teórico discutido no decorrer da disciplina, constituído pela abordagem biográfica de pesquisa sobre formação histórica do professor como sujeito da pesquisa, propiciou-me considerar os professores como elementos essenciais para entender a formação docente, bem como estabelecer maior contato entre eles e o processo formativo, o que ficou evidente ao término da disciplina, quando produzi um trabalho<sup>2</sup> sobre a história de vida de uma professora aposentada, residente no município de Urutaí. Pude perceber o quanto ela hoje, com oitenta e um anos, porta uma trajetória no campo da educação, iniciada na década de 1950 e findada na década de 1990. Ouvi-la me proporcionou significativo aprendizado a respeito da educação, por meio da reflexão sobre suas práticas cotidianas e sobre a formação adquirida ao longo da vida.

O ato de ouvir o outro, através de uma escuta sensível aliada à possibilidade de mergulhar em suas experiências, somado a um amadurecimento teórico colaboraram para o surgimento da proposta de pesquisa “A formação docente em Goiás na perspectiva do egresso do curso de licenciatura plena parcelada em Pedagogia (2000 a 2007)”<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> O trabalho se refere à História de vida da Professora Maria de Lourdes Carneiro. Posteriormente, este trabalho foi transformado em um artigo intitulado: “Até hoje quando estou cansada eu canto: história de vida de professores”, publicado na Revista Cocar, tendo como autores Prof. Dr. Wolney Honório Filho, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Carolina Fortes e Rubislei Sabino da Silva. Maiores informações: Revista Cocar, Paraná, v.8, n.15, jan-jul/2014.

<sup>3</sup> Segundo Resende (2010), as primeiras experiências nacionais após o “susto” provocado por aquelas exigências [o autor refere à ideia de formação docente prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96] foram denominadas emergenciais e/ou parceladas, porque os sistemas estaduais e municipais de ensino necessitavam certificar os seus professores, mas não pretendiam liberá-los do trabalho para a realização, com qualidade, dos estudos em âmbito universitário, visto que as atividades curriculares ocorriam semanalmente/quinzenalmente aos finais de semana e períodos especiais, legalmente destinados às férias escolares. (RESENDE, 2010, p.101).

## **A (Auto) Biografia enquanto metodologia para pensar a história de vida de professores**

Para a realização desta pesquisa, trabalho metodologicamente com a abordagem (Auto)biográfica, por meio do uso da biografia educativa, tendo por objetivo, através de uma escuta sensível, explorar a história de vida de quatro professoras da educação básica, que atuaram na pequena cidade de Urutaí.

Trabalhar com essa metodologia permite ao professor uma reflexão sobre sua prática docente e sobre os possíveis desdobramentos ao longo de sua vida pessoal e profissional. Relativa à abordagem (Auto)biográfica, Souza (2006, p.25). (Destques do autor) afirma que:

Pierre Dominicé (1996) define como “biografia educativa,” por fazer entrada na trajetória educativa dos sujeitos; Christine Josso (1991) reconhece como “biografia formativa,” pressupondo que o sujeito não pode entender o sentido da autoformação se não perceber as lógicas de apropriação e transmissão de saberes que viveu ao longo da vida, através de suas aprendizagens pela experiência.

O uso da biografia educativa representa a possibilidade de adentrar na vida do sujeito, conhecendo sua história e os possíveis momentos de formação vivenciados ao longo de sua existência. A entrada na trajetória educativa do sujeito resultará em uma reflexão sobre sua prática, permitindo-lhe, ao narrar-se, a (auto)formação, tendo em vista o contexto social vivenciado. A biografia educativa representa “[...] um instrumento de avaliação formadora, à medida que permite ao adulto tomar consciência das contribuições fornecidas por um ensino e, sobretudo, das regulações e autorregulações que dele resultam para o seu processo de formação.” (DOMINICÉ, 2010, p.147).

Concordo com Dominicé (2010) sobre o fato de a biografia educativa ser entendida como possibilidade instrumental para se discutir a formação do professor, a partir de uma experiência acumulada ao longo da vida. Essa abordagem ajudará a pensar a vida de quatro sujeitos que foram se constituindo professoras ao mesmo tempo em que se constituíam esposa, filha e mãe.

Através da biografia educativa procuro obter o máximo de informações referentes à vida das professoras envolvidas na pesquisa, assim como aos contextos educativos vivenciados. Dominicé (2010, p.148) esclarece que, “o seu uso depende de um objeto de investigação e de um contexto educativo favorável.”

Outro autor que enfatiza o uso da biografia educativa nos trabalhos com história de vida de professores é Nóvoa (2010). Para esse autor, “[...] a biografia educativa é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é esta dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação.” (NÓVOA, 2010, p.167). A importância do uso da biografia educativa está no fato de promover uma investigação com sujeitos portadores de uma característica específica, quer dizer, são professores. Daí o fato de representar um instrumento pedagógico, sendo utilizada atualmente na área da educação com ênfase na investigação sobre a formação docente.

Josso (2004), ao falar sobre as narrativas (Auto)formadoras, faz menção à biografia educativa, uma vez que ambas são permeadas de significados acerca da formação do sujeito. Desse modo,

A mediação do trabalho biográfico que leva à narrativa de formação dita “biografia educativa” [...] permite, com efeito, trabalhar com um material narrativo, constituído por recordações, consideradas pelos narradores como “experiências” significativas das suas aprendizagens, da evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p.47. destaques da autora).

É a partir da perspectiva desses autores que dialogo com as narrativas, numa tentativa de dar vida e forma às diversas experiências vivenciadas ao longo da trajetória profissional e pessoal vividas, por acreditar que ambas se encontram entrelaçadas e, conseqüentemente, carregadas de significados. Explorar a biografia educativa de quatro professoras representa a possibilidade de atribuírem sentidos à sua própria fala à medida que enfatizam aspectos, desde o início de sua vida estudantil até o momento de ingresso e permanência na docência, que são significativos.

Outra autora cujos estudos contribuem para pensar metodologicamente a pesquisa é Abrahão (2004), que salienta que todo pesquisador ao trabalhar com história de vida de professores deverá abordar a *Formação*, a *Vida Pessoal/Profissional* e, por último, a *Construção de Identidade*. Afirma a autora que: “Em todas as categorias fica clara a imbricação já referida entre o eu pessoal e o eu social”. (ABRAHÃO, 2004, p.262).

Estas categorias representam uma teia repleta de significados que refletem na constituição do professor. Dessa forma, independente do tipo de formação recebida - seja adquirida em instituições consideradas oficiais, cujo objetivo é qualificar e preparar o professor para exercer o ofício, ou mesmo uma formação não oficial, a exemplo da experiência adquirida há anos, sendo carregada de sentidos, de momentos que podem ser

considerados formadores - ela acaba por refletir diretamente na vida do professor, sendo impossível pensar esse sujeito sem perceber que a construção de sua identidade é permeada tanto de aspectos pessoais, quanto profissionais.

Como veremos no decorrer desse trabalho, cada professora possui uma identidade própria, que foi e está sendo construída a partir da experiência acumulada ao longo da vida. O ingresso e a permanência no magistério estão carregados de sentidos. Algumas iniciaram a docência na juventude, somente depois constituíram família, e souberam conciliar a vida profissional com a pessoal. Outras, por sua vez, tornaram-se professoras depois de casadas.

Um ponto relevante é que boa parte dessas professoras, ao serem convidadas para exercer a docência, contavam apenas com a experiência de serem mães, esposas, e nunca haviam entrado em uma sala de aula, a não ser como alunas. Entretanto, algumas já gozavam de outras formações, como a participação em cursos técnicos, que, aliados à experiência, acabaram por colaborar para sua constituição enquanto professoras.

Todos estes pequenos exemplos servem para elucidar que, ao trabalhar com a história de vida de professores e abordar sua biografia educativa, é impossível pensar em aspectos isolados referentes à vida dos mesmos. Todavia, conforme nos adverte Abrahão (2004, p.278): “[...] ao refletir sobre a vida pessoal e social de cada destacado educador, estará, *ipso facto*, refletindo sobre sua própria circunstância vivencial.”

Não poderia deixar de mencionar aqui as contribuições de Bolívar (2002) no que tange à metodologia adotada nesta pesquisa. Este autor enfatiza a importância da metodologia (Auto) biográfica ao salientar o poder das narrativas, sendo possível, a partir dessas histórias, obter grande acervo de informações sobre o professor e, quiçá, de sua formação.

Ao narrar suas experiências, o professor se torna ator e autor de sua própria história, realizando uma análise sobre sua prática docente e as possíveis transformações ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, representado esse momento possibilidade de formação. Segundo Bolívar (2002, p.107):

[...] fazer um inventário de experiências, saberes e competências profissionais; ao mesmo tempo, ao recuperar, biográfico-narrativamente, o sujeito a formar- a partir de suas experiências e lembranças do passado no presente - convertem-se numa metodologia de formação.

Ao narrar suas experiências, o professor se torna capaz de ressignificar suas ações ao longo do tempo, tornando essa prática uma possibilidade de formação, pois irá refletir sobre seu passado profissional a partir de um contexto específico, ou seja, sua atuação no tempo presente.

Ao ser mencionada a possibilidade de dar voz ao professor para que narre suas experiências formativas, tenho em mente a concepção de Zago, Carvalho e Vilela (2003), que explicam:

[...] o que tenho visto, não sem preocupação, é que muitas pessoas, sob a alegação de “dar voz” aos sujeitos ou de valorizar as práticas, limitam-se a reproduzir falas e falas dos sujeitos, sem qualquer tentativa de identificar regularidades, relações e categorias e/ou se servir de um instrumental analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados. (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2013, p.43).

As narrativas das quatro professoras contribuíram para a realização da pesquisa, uma vez que estas se constituem como sujeitos portadores de experiências diferenciadas, inclusive o tempo de exercício do magistério: duas professoras estão no final da carreira profissional, uma tem pouco mais de uma década dedicada ao magistério e a outra iniciou a docência há pouco tempo.

Embora o foco da pesquisa seja a formação propiciada a professores que cursaram a licenciatura plena parcelada em Pedagogia a partir da análise de suas experiências formativas, senti a necessidade de recorrer à pesquisa documental, pois constam no arquivo permanente do Câmpus Pires do Rio diversos documentos referentes às licenciaturas plenas parceladas ofertadas no período de 2000 a 2007.

Ludke e André (2008), ao discutirem a abordagem qualitativa nas pesquisas em educação, fazem menção ao uso da análise documental, e pontuam que:

Embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE; ANDRÉ, 2008, p.38).

Ao utilizar a análise documental visou obter outros dados referentes aos cursos de licenciatura plena parcelada, em especial, o curso de Pedagogia, a fim de empregá-los na pesquisa paralelamente às biografias educativas. Considero essa análise importante porque propicia a discussão/análise da formação ofertada aos professores que cursaram a licenciatura plena parcelada, tanto sob a ótica dos documentos oficiais quanto a partir das narrativas de formação.

Segundo Ludke e André (2008, p.38), são considerados documentos “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias,

jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” Desse modo, ao fazer o levantamento dos documentos presentes no arquivo permanente do Câmpus Pires do Rio, constatei a presença de diários de classe, planos de aulas, Projeto Político Pedagógico, entre outros. A primeira análise evidenciou que estes documentos trazem informações sobre o funcionamento das licenciaturas plenas parceladas, embora não destaquem como era o cotidiano dos sujeitos em formação. O contato com esses dados me propiciou lembrar uma fala de Le Goff (1990) acerca da “verdade” e da “mentira” contida nos documentos. Segundo o autor,

No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica – sempre útil, decerto do falso, devem superar esta problemática porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (LE GOFF, 1990, p.548-549).

Para Le Goff (1990), com o decorrer do tempo, os documentos se tornam “monumentos” devido à forma como são valorizados. Ele adverte que, enquanto pesquisadores, devemos tomar o máximo de cuidado ao analisá-los, por possuírem certa carga de subjetividade e de intencionalidade ao serem produzidos.

No caso dos documentos referentes à licenciatura plena parcelada tem-se em mente a presença de um discurso que, muitas vezes, não foi de fato realizado. Dessa forma, todos foram analisados à procura de informações úteis para a pesquisa. Vejamos, por exemplo, o que salienta uma das propostas pedagógicas:

[...] a Licenciatura Plena Parcelada [...] será oferecida com metodologia diferenciada, com aulas aos finais de semana e período intensivo em janeiro e julho, oportunizando o curso aos professores em exercício, sem prejuízo às suas atividades docentes. (Projeto Licenciatura Plena Municipal – História, Letras e Pedagogia – UEG/2000 a 2002 e 2001 a 2003, p.09).

Uma leitura desta proposta pedagógica poderia levar o pesquisador à percepção de que a licenciatura plena parcelada surgiu para “resolver” a vida do professor, que seria submetido a um programa de formação em nível superior e não sofreria “nenhum prejuízo”. Inicialmente, posso afirmar que sim. Entretanto, foi possível constatar que esse professor em formação em nenhum momento teve a oportunidade de pleitear uma licença para aperfeiçoamento, tendo que conciliar uma carga horária semanal composta de trinta ou até

quarenta horas de docência, com as atividades exigidas por esses cursos de licenciatura plena parcelada.

Destaco que a carga horária para a integralização dos cursos na modalidade parcelada era cumprida nos finais de semana e de forma intensiva nos meses de janeiro e julho, momentos em que o professor deveria gozar de férias. Essa situação nos leva a pensar na dificuldade em conciliar os estudos com a vida pessoal e profissional.

A partir do exposto, saliento que a abordagem qualitativa é relevante para a realização desta pesquisa. Para tanto, concordo com Bogdan e Biklen (1982), quando definem o que seria *pesquisa qualitativa*. Para esses autores,

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2008, p.11).

Neste trabalho, considero a importância do pesquisador, tendo em vista a necessidade de estar atento a determinadas particularidades, entre elas, a possibilidade de manter um contato inicial e constante com as professoras entrevistadas. Foram realizadas quatro entrevistas, das quais obtivemos ricas informações a respeito de suas histórias de vida e de sua formação.

Também foi fundamental o trabalho de campo efetuado no arquivo da UEG, devido à riqueza documental ali presente. De posse desses dados, percorri o caminho indicado por Ludke e André (2008, p.45. Destaque dos autores): “Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.”

### **As professoras que constituem a pesquisa**

Segundo dados da Coordenadoria Geral de Programas Especiais (CGPE), a Universidade Estadual de Goiás, por meio de vários pólos e Unidades, qualificou no período de 2000 a 2007 aproximadamente 29.000 (vinte e nove mil) acadêmicos, através da oferta de diversos cursos de licenciatura na modalidade parcelada, entre eles: História, Letras, Geografia, Pedagogia, Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática, etc.

O Câmpus Pires do Rio, no mesmo período, ofereceu os cursos de História, Geografia, Matemática, Pedagogia e Letras. Privilegiei o diálogo com professores egressos do curso de Pedagogia e acredito ser importante evidenciar os motivos que levaram a este critério, assim como a opção pelas quatro professoras selecionadas.

Conforme informado no decorrer deste trabalho, atuo como docente no Câmpus Pires do Rio desde agosto de 2003. Este local congrega cinco cursos superiores, sendo quatro de licenciatura (Letras, História, Geografia e Pedagogia) e um Tecnólogo (Tecnologia em Redes de Computadores). Apesar da existência de um curso na área da tecnologia, o Câmpus Pires do Rio é conhecido desde sua origem como sendo um centro de formação de professores.

A partir do exposto, acredito que pesquisar a história de vida de professores cuja formação em nível superior se deu nessa instituição, que tem como missão “formar professores”, será de suma importância, tendo em vista que esta disponibiliza aos seus acadêmicos uma pesquisa que abordará a formação docente, a partir da perspectiva do sujeito aprendente.

No que diz respeito à escolha pelo curso de Pedagogia e não pelo de História, em que sou licenciado, acredito que a resposta seja simples. Sempre me interessei por discussões específicas na área da educação, motivo este que, aliado a outros fatores, foi responsável pelo meu ingresso em um programa de pós-graduação na área da educação.

E sobre as professoras selecionadas? Quais foram os critérios? Às vezes me coloco a refletir sobre esses questionamentos e digo que, desde o início, ao pensar sobre um possível tema a ser apresentado durante a seleção do programa de pós-graduação do qual hoje faço parte, o tema formação docente já era algo que me encantava. Entretanto, foi somente a partir de leitura de autores como Nóvoa (2007), Goodson (2007), Alheit, Peter e Dausien Bettina (2006), Bragança (2011, 2012), Ferraroti (2011), entre outros, que, de fato, passei a construir argumentos que me permitiram adentrar o universo da história de vida de professores.

E foi justamente esse referencial teórico, aliado a minha própria história de vida, que me fizeram refletir sobre as experiências de algumas professoras específicas, que faziam parte de minha convivência: éramos todos da mesma cidade, já trabalhamos na mesma instituição, além de constantemente termos a oportunidade de trocarmos experiências a respeito da formação em que estavam inseridas, ou seja, o curso de Pedagogia na modalidade licenciatura plena parcelada. As suas narrativas se tornaram cativantes e despertaram em mim a curiosidade em investir mais na análise de suas experiências acumuladas ao longo da vida.

Ao assumir o compromisso em desenvolver essa pesquisa, busco também uma reflexão sobre minha própria formação, assim como outros desdobramentos de minha história

de vida, sendo esta permeada por um entrelaçamento de diversos aspectos pessoais e profissionais. Acredito que pensar a formação docente de outros sujeitos representa a possibilidade de uma análise de minha própria trajetória docente.

De forma resumida, no quadro abaixo constam alguns dados relativos às professoras colaboradoras com a nossa pesquisa.

**Quadro 01:** Dados principais, relativos às professoras colaboradoras<sup>4</sup> com a pesquisa.

<b>Professora</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>Ingresso na carreira docente</b>	<b>Outras informações</b>
Camila	04/10/1964	Ano: 1983	Iniciou a vida estudantil na zona rural (alfabetização), em seguida, mudou-se para a cidade de Urutaí, onde cursou a primeira e a segunda fase do Ensino Fundamental. A segunda fase foi concluída na cidade de Ipameri, onde iniciou o curso Técnico em Contabilidade, o qual foi concluído na cidade de Urutaí. Antes de finalizar esse curso, em 1983, foi convidada a ministrar aulas na zona rural. Após ingressar na docência concluiu os seguintes cursos: Técnico em Contabilidade, Projeto Lumem <sup>5</sup> , LPP em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia.
Lorena	26/06/1975	Ano: 2001	Foi alfabetizada e cursou a primeira fase do Ensino Fundamental no Colégio Estadual “Dr. Vasco dos Reis Gonçalves” e a segunda fase ocorreu no Colégio Estadual “Maria Paula Junqueira Uchoa”. Já o Ensino Médio foi cursado em duas instituições: o curso Técnico em Contabilidade no Colégio Estadual “Castro Alves” e o curso Técnico em Magistério no Colégio Estadual “Angela Maria Nascente”. Toda a trajetória na educação básica desta professora ocorreu na cidade de Urutaí. No ano de 2001, ingressou na carreira docente, cursou a LPP em Pedagogia na cidade de Pires do Rio e uma especialização em docência do ensino superior.
Carla	13/07/1964	Ano: 2008	Na cidade de Urutaí cursou: Alfabetização e primeira fase do Ensino Fundamental (Escola Paroquial João XXIII); segunda fase do Ensino Fundamental (Colégio Estadual Dr. Vasco dos Reis Gonçalves); Técnico em Magistério (Colégio Estadual “Angela Maria Nascente”) e Técnico em Contabilidade (Colégio Estadual Castro Alves). No ano de 1988, mudou-se para a cidade de Goiânia e, mais tarde, retornou para Urutaí atuando como professora substituta na Escola Municipal “Maria Cândida de Jesus”. Em 2008, foi aprovada em concurso público municipal. Após ingressar na docência, cursou a LPP em Pedagogia na cidade de Pires do Rio e uma especialização em Psicopedagogia.

<sup>4</sup> Visando preservar a identidade das professoras serão utilizados nomes fictícios.

<sup>5</sup> Esse Projeto funcionou no período de 1973 a 1996, objetivando qualificar professores que não tiveram a oportunidade de concluir o Curso Normal. O referido Projeto foi criado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás, de acordo com a Resolução nº 1147 de 17 de dezembro de 1973.

Amélia	27/03/1964	Ano: 1991	Ingressou na docência na zona rural em 1991. O início de sua vida escolar foi no Grupo Escolar Ouro Fino, onde foi alfabetizada e concluiu a primeira fase do Ensino Fundamental. Ela não prosseguiu os estudos, tendo em vista a dificuldade de deslocamento para a cidade, pois na zona rural não eram oferecidos outros níveis de ensino. Em 1991, torna-se professora no mesmo local em que estudara. Ao exercer a docência na cidade de Urutaí surgiu a oportunidade de prosseguir os estudos, tentando, sem êxito, fazer o supletivo correspondente à segunda fase do Ensino Fundamental. Uma nova oportunidade ocorreu quando foi submetida a um exame para ingresso na EJA (Educação de Jovens e Adultos), na cidade de Pires do Rio, em que concluiu a segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de participar do projeto Lumem. Em seguida, cursou a LPP em Pedagogia em Pires do Rio e uma especialização em Metodologia do Ensino Fundamental.
--------	------------	-----------	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao observar o quadro, algumas questões se tornam notórias, como por exemplo, o fato dos sujeitos elencados serem todos do sexo feminino. Interessante que, ao fazer um levantamento da quantidade de professores que cursaram a licenciatura plena parcelada em Pedagogia no Câmpus Pires do Rio, cheguei a um total de 239 mulheres, ao passo que a quantidade de homens é de 20<sup>6</sup>. Essa realidade pode ser justificada a partir da fala de Louro (1997, p.450):

As mulheres tinham por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, [...], portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos [...] Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e devoção.

Hoje, em pleno século XXI, vivenciamos reflexos do papel que foi atribuído à mulher na transição do século XIX para o século XX. Neste momento, ela era vista como a única capaz de promover uma verdadeira educação, por possuir algumas características, tais como ser meiga, atenciosa e carinhosa, o que foi responsável por fazer com que muitas mulheres fossem aclamadas naturalmente professoras.

Embora essa realidade passe por transformações, posso dizer que, no caso das professoras em questão, a ideia de devoção está muito presente, dado o fato de exercerem a docência na primeira fase do ensino fundamental e na educação infantil, além disso, por lidarem com crianças no início do processo de escolarização, tornam-se “tias”, sendo

---

<sup>6</sup> Essas informações foram retiradas de Resultados Finais, referente ao Curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, na modalidade Parcelada, no período de 2000 a 2007.

consideradas como uma espécie de segunda mãe para estas crianças, papel este dificilmente ocupado por pessoas do sexo masculino. No caso específico de Urutaí, somente a partir do ano de 2007 é que pessoas do sexo masculino começaram a exercer a docência neste nível de ensino, rompendo com a ideia de que somente mulheres estariam aptas a lidar com o início da escolarização das crianças.

Sobre o início da vida profissional das professoras citadas, duas delas (Camila e Amélia) principiam na zona rural. No caso da Camila aos 19 anos e, de Amélia, aos 27 anos. A zona rural já era um local conhecido pelas duas, pois ambas foram alfabetizadas em escolas situadas nesta localidade. Entretanto, Camila muda para a zona urbana e prossegue os estudos, ao passo que Amélia, sem condições de migrar para a cidade, após concluir a primeira fase do ensino fundamental, permanece nesta localidade e passa a dedicar a vida a cuidar do esposo e filhas.

Com o passar do tempo, Camila, no ano de 1983, é convidada a iniciar a docência na zona rural e Amélia, em 1991, tornar-se-ia professora no mesmo grupo escolar onde fora alfabetizada e cursou a primeira fase do ensino fundamental. Hoje, ambas continuam exercendo a docência na zona urbana, conforme pode ser percebido no decorrer desta pesquisa.

As demais professoras, Lorena e Carla, diferentemente de Camila e Amélia, não exerceram o magistério na zona rural, ambas iniciaram a docência por meio do ingresso via concurso público. A professora Lorena estreou na docência com 26 anos, ao passo que a professora Carla possuía 44 anos. Todavia, ambas tinham concluído o curso Técnico em Magistério na cidade de Urutaí.

Diferentemente das professoras Camila e Amélia, Lorena e Carla, ao assumirem uma sala de aula na condição de professoras efetivas, já haviam passado por um curso de formação dito oficial, ou seja, o curso Técnico em Magistério, assim como o curso Técnico em Contabilidade.

Conforme disposto no quadro anterior, todas as quatro professoras, ao ingressarem no magistério, sentiram a necessidade de buscar por formação. A professora Camila conclui o curso Técnico em Contabilidade, em seguida, participa do Projeto Lumem e depois cursa a licenciatura plena parcelada em Pedagogia, além de uma especialização. O mesmo ocorre com a professora Amélia, que, ao prosseguir os estudos, participa da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e do Projeto Lumem. Em seguida, cursa a licenciatura plena parcelada em Pedagogia e depois conclui uma especialização.

Essa mesma situação se faz presente na vida das professoras Lorena e Carla. Ambas possuíam o antigo segundo grau (Técnico em Magistério e Técnico em Contabilidade). Todavia, Elas cursaram licenciatura plena parcelada em Pedagogia e, após, uma especialização.

Aqui foram pontuados, de forma resumida, alguns aspectos da história de vida destas professoras, entretanto, essas informações serão problematizadas ao longo da pesquisa.

### **Câmpus<sup>7</sup> Pires do Rio: instituição formadora das quatro professoras entrevistadas**

A Unidade Universitária de Pires do Rio teve sua origem a partir da Faculdade “Celso Inocência de Oliveira” – FAESCI, que iniciou suas atividades acadêmicas no ano de 1994 e, após visita do Conselho Estadual de Educação, teve a autorização para o funcionamento dos cursos de licenciatura em História, Geografia e Letras. No entanto, somente no ano de 2000 foi implantado o curso de Pedagogia.

Em função da Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, a FAESCI foi anexada ao projeto da Universidade Estadual de Goiás, surgindo a Unidade Universitária (UnU) de Pires do Rio, cuja missão é:

Produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de inserirem-se criticamente na sociedade, e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil. (Disponível em: <<http://www.piresdorio.ueg.br/conteudo/2367>>).

Nesse período de transição de FAESCI para UnU de Pires do Rio, segundo dados do Relatório de Avaliação Interna de 2013, é que ocorreu

[...] a implantação do Programa Universidade para os Trabalhadores em Educação em 1999, no qual se desenvolveu o Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) para a graduação de professores que atuavam no Estado de Goiás. AUnU de Pires do Rio ofereceu, no período de 2000 a 2007, os cursos de Licenciatura Plena Parcelada em História, Letras, Matemática, Geografia e Pedagogia (duração de três anos, e aulas durante finais de semana e período de férias). (UEG, 2013, p.6).

Esta Unidade Universitária ofereceu, no período de 2001 a 2007, o curso sequencial em Gestão Pública e, de 2004 a 2007, alguns cursos *lato sensu*: Psicopedagogia, Geografia, Ambiente e Turismo, História Regional e Gestão Educacional. Atualmente, além dos quatro cursos de licenciatura: Pedagogia, Geografia, História e Letras, a Unidade Universitária de Pires do Rio oferta o curso de Tecnologia em Redes de Computadores, desde 2006. A partir do mês de

---

<sup>7</sup> Segundo a Resolução CsU 72, de 03 de dezembro de 2014, as Unidades Universitárias foram transformadas em Câmpus.

agosto de 2014, foi disponibilizado para a comunidade o curso *lato sensu* interdisciplinar em “Formação Docente Interdisciplinar: Diversidades Goianas”.

Nos anos de 2000 a 2007, a instituição ofereceu diversos cursos na modalidade LPP, entre eles, o de Pedagogia, que teve um total de sete turmas, por meio da assinatura de cinco convênios, qualificando um total de 259 professores que atuavam na educação básica. Entre os egressos, encontramos as professoras: Camila, Lorena, Carla e Amélia, que aceitaram narrar suas histórias de vida e colaborar com a pesquisa.

### **O primeiro contato com as professoras e o estabelecimento do instrumento de pesquisa**

O primeiro contato com as professoras se deu quando a pesquisa começou a ser gestada. Mesmo na informalidade conversei com todas a respeito de suas possíveis participações, que, de modo em geral, aceitaram o convite. Todavia, indagaram: O que tem de interessante a história de vida de uma simples professora? Questões dessa natureza se fizeram presentes no primeiro encontro com todas as professoras.

Interessante que estes questionamentos têm acompanhado toda a trajetória da pesquisa, sendo comum ao encontrar as professoras ser questionado sobre o andamento do trabalho, o que ocasionou vários momentos de conversa. Confesso que fico muito feliz ao vê-las radiantes quando digo que estou escrevendo sobre suas histórias de vida, e sou questionado pelas mesmas sobre o que apresentei, como apresentei e em que esse conteúdo é/foi útil para mim.

Percebo a importância da interação com essas professoras, mesmo após a realização das entrevistas, pois a cada momento conversado novas informações surgem, contribuindo para que a pesquisa seja pensada e repensada constantemente. Ludke e André (2008), ao falarem sobre a pesquisa qualitativa em educação, mencionam a importância do pesquisador estar em constante contato com os sujeitos da pesquisa, o que o coloca no meio da cena investigada enquanto sujeito participante da mesma.

Lembro-me de forma detalhada do primeiro contato com cada uma, assim como suas reações ao receberem o convite e o Termo de Aceite. A primeira professora que visitei foi a Amélia. Era uma tarde de quarta-feira quando me dirigi à sua residência e, ao chegar, a mesma estava lavando roupas. Sentamos na área e começamos a falar de assuntos relativos à educação. O primeiro tema abordado foi sobre o Piso Nacional de Professores, além de falarmos sobre a desvalorização do magistério, a falta de investimento na educação e, por último, sobre sua atuação profissional.

Terminado esse momento, falei sobre o real motivo de minha visita (por morar em uma cidade pequena, não temos o costume de agendar visitas). Ao falar sobre o motivo, percebi que a professora Amélia se aquietou, pensou um pouco e perguntou: “Eu?”, “Como assim?”. E finalizou: “Mais porque eu, se tantas outras pessoas fizeram a parcelada em pedagogia?”

Nesse momento, as roupas já haviam sido colocadas no varal e, então, pudemos sentar e conversar detalhadamente sobre a pesquisa e no que ela poderia colaborar. Aquele momento, assim como os demais, foi riquíssimo, pois ela contou partes de sua história de vida. Pude perceber diversos momentos em que a emoção se fazia presente, assim como detalhes sobre sua trajetória profissional, trajetória essa conquistada, onde o apoio da família (pais e marido) nunca existiu, mas, segundo ela, “o desejo de vencer sempre falou mais alto”.

Enfim, ela aceitou participar da pesquisa e, ao sair de sua residência, coloquei-me a meditar sobre a riqueza de detalhes presentes em sua fala, assim como sua trajetória tanto pessoal quanto profissional situada ao longo de sua vida. Essa situação remete à fala de Alves e Mazzotti (2004, p.168): “Já nas histórias de vida, o pesquisador está interessado na trajetória de vida dos entrevistados, geralmente com o objetivo de associá-lo a situações presentes”.

Interessante a concepção desses autores no que tange à reflexão sobre a história de vida de um sujeito e sua relação com o tempo presente. Tal concepção se fez presente em todos os momentos de conversas com estas professoras, e, mesmo ao abordarem aspectos diversificados, como o início da escolarização e o ingresso na docência, houve constante entrelaçamento entre passado e presente.

A segunda pessoa abordada foi a professora Lorena. Uma semana antes, ao encontrá-la por acaso, disse que precisava tratar sobre determinado assunto. Ela informou que estava de licença e que a qualquer hora poderia ser encontrada em casa. Na semana seguinte, de posse do Termo de Aceite, fui a sua residência. Ficamos sentados na área e conversamos bastante sobre vários assuntos, entre eles, sobre sua candidatura a um determinado cargo. A conversa foi longa, permeada de lembranças do decorrer de sua atuação docente. Após longo período de conversa, falei sobre o real motivo da visita.

A professora Lorena pensou um pouco e disse “claro, é com muito prazer que irei colaborar com seu trabalho”. Fiquei aliviado ao ver a disposição desta professora, inclusive foi neste momento que assinou o Termo de Aceite. Ao terminar de assinar o documento, ela questionou: “Mas porque eu?”. Nesse momento, lembrei-me da professora Amélia e de seus questionamentos, e isso foi suficiente para que conversássemos ainda muito tempo, surgindo relatos de sua história de vida.

A conversa foi encerrada e mais uma vez fiquei pensando na história de vida daquela professora, os diversos obstáculos enfrentados no decorrer de sua trajetória docente, assim como a ênfase dada a sua primeira professora, que também era irmã de sua mãe. A professora Lorena, ao se referir a esta professora e tia, comenta: “A professora que sou hoje, devo muito a minha tia”. Fiquei muito tempo pensando em toda a trajetória da professora Lorena, podendo, portanto, perceber o quanto era rica aquela história de vida.

A terceira abordagem aconteceu com a professora Camila, na instituição em que trabalha. Ao chegar, percebi que ela estava na sala de leitura e acompanhava várias crianças. Pude perceber o carinho, a calma e a tranquilidade daquela professora enquanto ensinava cada criança, e, mesmo nos momentos em que era necessário chamar a atenção, isso era feito de forma tão carinhosa, parecendo nem se tratar de uma advertência. Ela então assinou o Termo de Aceite.

Saliento que uma abordagem anterior já havia sido realizada. Esse momento se deu na praça central, onde conversamos sobre a pesquisa. Lembro bem que este primeiro momento foi marcado por uma conversa muito sensível, e a professora fez uma pequena explanação sobre sua história de vida, inclusive, enfatizando as dificuldades encontradas no início da carreira docente, assim como sua atuação na zona rural. Interessante que bem no final dessa explanação a professora comentou: “Pode contar comigo, só não sei se irei responder o certo”.

Após a assinatura do Termo de Aceite, confesso que fiquei eufórico pensando no dia em que ocorreria a entrevista, tendo em vista que, em um curto espaço de tempo, pude obter muitas informações sobre sua trajetória educacional.

A última professora com quem entrei em contato foi a Carla. Certo dia, ao chegar de uma caminhada, encontramos-nos. Pelo jeito o seu destino era a igreja Católica, rumo à missa. Paramos e, entre um assunto e outro, disse a ela que gostaria de contar com sua participação em minha pesquisa. A sua reação não foi diferente das demais, e, imediatamente, ela indagou: “Como assim, minha história de vida?”

Expliquei então do que se tratava e assumi o compromisso de entregar em outro momento o Termo de Aceite, o que aconteceu na semana seguinte, na instituição em que trabalhava. Interessante que mesmo atuando como professora há pouco tempo, ela demonstra ser detentora de grande conhecimento, fornecendo ricas reflexões sobre a atuação docente e, mesmo com este pouco tempo, sua experiência de vida se fez e faz presente na condição de educadora.

Justifico aqui o motivo que levou à reflexão acima acerca do primeiro contato com as professoras colaboradoras com a pesquisa. Esse momento foi de suma importância

para que fosse pensado um possível instrumento, ou seja, um eixo norteador a ser entregue a elas. Após as abordagens, e também por conhecer um pouquinho de suas histórias de vida, foi concretizado o instrumento, visando que as mesmas ao analisarem este documento pudessem refletir sobre aspectos específicos de suas trajetórias.

A partir desse pressuposto, lembrei-me de Abrahão (2004), tendo em vista que, ao estudar a história de vida de destacados professores rio-grandenses, procurou privilegiar três eixos sobre a história de vida desses sujeitos: formação, trajetória pessoal/profissional e construção de identidade. Dessa forma, busquei aglutinar um conjunto de questões que contemplassem as referidas discussões.

Após meditar sobre as primeiras conversas com as professoras e refletir sobre os referidos eixos, elaborei um instrumento, visando obter informações a respeito de suas histórias de vida, o qual foi dividido em quatro blocos temáticos: Vida Pessoal; O início da vida estudantil; Vida Profissional; e O Ingresso no curso superior, assim como os desdobramentos da formação ali propiciada, tanto para a vida pessoal quanto profissional de cada professora.

Ao me referir ao termo instrumento, tomo por base a definição de Rey (2010, p.42-43), que o define como: “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto da relação que caracteriza a pesquisa (...) Os instrumentos representam meios que devem envolver as pessoas emocionalmente, o que facilitará a expressão de sentidos subjetivos.”

Devido ao fato de abordar a história de vida de quatro professoras, a forma como foi organizado o instrumento é fundamental para que diversos elementos sejam explorados, fazendo com que emergja toda uma carga de subjetividade que foi se constituindo ao longo da vida destas professoras.

O primeiro bloco, “Vida Pessoal”, é composto por cinco questões, tendendo a obter informações acerca da vida pessoal de cada professora: Nome completo, idade, estado civil, local onde reside e, por fim, um momento para que cada uma falasse, de forma em geral, um pouco de si. Esse primeiro bloco tem por intenção fazer com que as professoras fiquem à vontade, deixando o nervosismo de lado, para que, a partir do próximo bloco, tenham condições de responder questões mais específicas sobre a sua formação ao longo da vida.

O segundo bloco, “O início da vida estudantil”, procurou abordar questões relativas ao início da escolarização de cada uma, indo desde a educação infantil até os demais níveis que concluíram. Esse bloco surgiu devido ao fato de todas as professoras, em conversas informais, sempre abordarem o início da escolarização, além de enfatizarem a importância das primeiras instituições por onde passaram, assim como das primeiras professoras, que contribuíram para a

formação desses sujeitos enquanto docentes. Este também é o momento em que enfatizam a importância da família no que tange ao ingresso e permanência no magistério.

O terceiro bloco é intitulado “Vida profissional”, e pode-se dizer que é o momento em que memórias foram “descoladas”, e tiveram que analisar os motivos que as levaram a se tornarem professoras, assim como o contexto histórico referente a esse momento, abordando as possíveis dificuldades encontradas. Todas as professoras refletiram sobre as experiências adquiridas ao longo de suas vidas, assim como a ideia de formação ao longo da vida. Questões também relativas ao que cada uma entende sobre o que é ser um bom educador, assim como as características que cada um deve ter, estão presentes neste bloco, levando à reflexão sobre a atuação docente. A concepção de formação permeia todo o bloco, inclusive são direcionadas questões específicas a respeito da participação em cursos de formação, além do que cada uma entende por formação.

O quarto e último bloco, “O ingresso no curso superior, assim como os desdobramentos da formação ali propiciada, tanto para a vida pessoal quanto profissional de cada professora”, aborda questões que vão desde a compreensão do que foi esse curso, como e por que surgiu, até o cotidiano das aulas e, conseqüentemente, a formação ali propiciada e as possíveis implicações na vida pessoal e profissional de cada uma.

Cada professora recebeu uma cópia do instrumento, sendo discutido individualmente cada item, momento também em que foram agendadas as entrevistas. Cada entrevista foi planejada de forma cuidadosa, inclusive em todas se fez presente a técnica da conversação. Segundo Rey (2010, p.47), essa técnica:

É um processo ativo que se trava entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e que deve ser acompanhado, com iniciativa e criatividade, pelo pesquisador, que deve ter a paciência e empregar diversos recursos com as pessoas que apresentam dificuldades para envolver-se. O pesquisador, conforme exemplificamos, também participa do processo por meio de trechos conversacionais.

Segundo o autor, todo pesquisador deve ter paciência ao ouvir o outro e observar a necessidade de empregar recursos variados, visando obter o máximo de informações possíveis, e, para atingir esse objetivo, o pesquisador poderá utilizar o que ele denomina de trechos conversacionais.

Essa reflexão do autor se torna pertinente, inclusive quando se está em jogo a possibilidade de ouvir aspectos tão íntimos da vida das pessoas, como no caso das professoras colaboradoras desta pesquisa. Essa situação se evidenciou ao longo de todas as entrevistas,

pois, em alguns momentos, a emoção era tanta que o silêncio era necessário. Nesse momento, havia interferência do pesquisador, dando sequência à conversa, visando explorar outros aspectos da vida desses sujeitos.

Nesta mesma perspectiva, é lícito ressaltar a concepção de Alves e Mazzotti (2004, p.161):

Enquanto no período exploratório o pesquisador, tipicamente, conta apenas com seus olhos e ouvidos, nesta fase [referem-se a coleta de dados] ele pode recorrer a instrumentos auxiliares, como questionários, roteiros de entrevista, formulários de observação ou outros que surjam da criatividade do pesquisador.

Segundo os autores, a coleta de dados representa um momento que requer bastante atenção do pesquisador, pois os dados ali obtidos serão de suma importância para o desenvolvimento e concretização da pesquisa. Observam, ainda, que outros mecanismos (questionários, roteiros, formulários, entre outros) poderão ser adotados pelo pesquisador tendo em vista facilitar a vida daqueles que estão colaborando.

Essa questão ficou evidente quando entrei em contato com as professoras colaboradoras desta pesquisa, quando muitas questionaram o que deveriam falar. Percebi que, ao informar que cada uma receberia um roteiro de entrevista, conforme sugerem Alves e Mazzotti (2004), ou mesmo um instrumento escrito, conforme salienta Rey (2010), elas se sentiram mais seguras.

Foi entregue uma cópia a cada professora, com um mês de antecedência, e após esse período dei início à coleta das informações. A primeira entrevista aconteceu com a professora Camila no dia 05 de março de 2014 em minha residência<sup>8</sup>. Foi um momento de extrema tranquilidade e muita descontração. Esta professora, ao falar de sua história de vida, expôs de forma tão emotiva que em diversos momentos parece que vivenciávamos naquele momento toda sua trajetória.

A segunda entrevista ocorreu no dia 26 de março de 2014 com a professora Lorena, também em minha residência<sup>9</sup>. Foi gratificante ouvir essa professora narrar desde o início de sua vida estudantil até o ingresso no curso de Pedagogia. Vários elementos surgiam e pouco a pouco iam compondo um cenário rico de detalhes: a vida familiar, a vida profissional, entre tantos outros.

---

<sup>8</sup>Sugeri que a entrevista fosse realizada em minha residência, uma vez que organizaria o ambiente, tornando-o propício para aquele importante momento.

<sup>9</sup> Assim como ocorreu com a professora Camila, também sugeri à professora Lorena que a entrevista fosse realizada em minha residência.

Era nítida a emoção da entrevistada ao recordar uma de suas primeiras professoras que também era sua tia (irmã de sua mãe), assim como as dificuldades surgidas no decorrer de sua vida, além de diversos outros temas abordados.

A terceira entrevistada foi a professora Amélia no dia 28 de abril de 2014 em sua residência<sup>10</sup>. Em diversos momentos esta professora se emocionou, principalmente quando se lembrava de todas as dificuldades enfrentadas na zona rural, tanto no início de sua escolarização, quanto no momento em que se tornou professora.

Por último, entrevistei a professora Carla, no dia 21 de maio de 2014, na instituição educacional<sup>11</sup> onde trabalha. Confesso que inicialmente fiquei preocupado a respeito da possibilidade de ouvir a narrativa dessa professora neste local. Todavia, foi uma exigência da mesma. Percebi o quanto ela estava descontraída, e como aquele ambiente contribuiu para esse momento.

A cada entrevista foi possível perceber o quanto eram ricas as histórias de vida, assim como o comprometimento de cada professora em colaborar com a pesquisa, inclusive, sempre no final da conversa, ambas se colocavam à disposição para esclarecerem possíveis dúvidas ou para complementarem o que foi dito.

## **Estrutura da Pesquisa**

Comungo com a ideia de que a carreira docente não deve ser pensada a partir de uma linearidade de fatos, nem tão pouco a partir exclusivamente de fatores psicológicos, conforme nos adverte Bolívar (2002). Daí é que me aventuro a pensar a formação docente sob outras perspectivas que se entrelaçam ao longo da história de vida do professor, surgindo assim a problemática desta pesquisa: Como ocorreu a formação dos professores egressos da licenciatura plena parcelada em Pedagogia no Câmpus Pires do Rio, na perspectiva desses professores?

Tendendo alcançar a problemática, apresento como objetivo geral da pesquisa: Compreender o processo de formação das parceladas a partir da história de vida de professores. A partir desse objetivo geral, elenquei como objetivos específicos:

---

<sup>10</sup> Ao entrar em contato com a professora Amélia, ela solicitou que a entrevista fosse realizada em sua residência, alegando que estaria sozinha naquele momento, além de acreditar que este local colaboraria para um melhor deslocamento de suas memórias.

<sup>11</sup> Ao agendar a entrevista com a professora Carla, foi solicitado por ela que a mesma ocorresse na instituição onde trabalha. Segundo ela, falar de sua história de vida no ambiente em que exerce a profissão poderia colaborar para uma maior desenvoltura.

✓ Descrever a história de vida de quatro professoras que cursaram as parceladas, com ênfase à formação recebida ao longo curso da vida;

✓ Situar o contexto histórico que motivou a criação de cursos na modalidade licenciatura plena parcelada no estado de Goiás, assim como o papel desempenhado pela Universidade Estadual de Goiás ao optar por esse veio de formação na modalidade parcelada;

✓ Analisar a percepção que o egresso do curso de licenciatura plena parcelada em Pedagogia do Câmpus Pires do Rio traz desse projeto específico de formação parcelada, assim como as relações estabelecidas entre a formação recebida e aplicada à profissão exercida.

A partir da problemática e dos objetivos propostos é que foi pensada a estruturação desta pesquisa, conforme apresentada a seguir:

- **Introdução:** Neste momento, busco apresentar a pesquisa, contribuindo para que o leitor tenha uma visão do todo, facilitando a compreensão da escrita do texto. Este também é o local onde me aventuro a rascunhar uma pequena trajetória da minha história de vida, assim como os possíveis motivos que me induziram a pensar o objeto dessa pesquisa. Feita esta explanação, abordei o caminho metodológico, além de apresentar ao leitor informações relativas às professoras que constituem a pesquisa. Enfatizo também como se deu o primeiro contato, assim como a elaboração de um instrumento visando direcioná-las no momento da entrevista.

- **Primeiro Capítulo:** É o momento intitulado “Lembranças de um passado não muito distante: História de Vida de Professores”, em que busco dialogar com a história de vida das quatro professoras, abordando aspectos que vão desde o início do processo de escolarização até o itinerário que as conduziu a um curso superior na modalidade parcelada.

- **Segundo Capítulo:** Após a análise da história de vida das professoras, buscarei neste capítulo salientar o que foram “Os cursos de licenciatura plena parcelada e a formação docente em Goiás”, tendo por objetivo fornecer informações ao leitor a respeito destes cursos e quais eram seus objetivos. Será também discutida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua relação com os diversos cursos na modalidade parcelada. Outro ponto abordado se refere à análise de uma proposta pedagógica do curso de Pedagogia, tendo por objetivo situar o leitor sobre como foi pensada a organização do curso na cidade de Pires do Rio.

- **Terceiro Capítulo:** Busco neste capítulo entender a concepção de formação propiciada pela Parcelada a partir das narrativas de cada professora colaboradora da pesquisa, assim como os impactos dessa formação tanto para a vida pessoal quanto profissional.

## **CAPÍTULO I - LEMBRANÇAS DE UM PASSADO NÃO MUITO DISTANTE: História de Vida de Professores**

Neste capítulo, tenho por objetivo apresentar os relatos de quatro professoras egressas do curso de Pedagogia na modalidade licenciatura plena parcelada e que, embora singulares, carregam uma diversidade de elementos que permitiram uma análise de suas histórias de vida, enfatizando desde o início do processo de escolarização até o itinerário que as conduziu a um curso superior, portador de características especiais.

Os referidos relatos contribuíram para um constante repensar do objeto da pesquisa, ou seja, a formação na perspectiva do professor, formação essa que se dá ao longo do curso da vida, permeada por aspectos pessoais e profissionais. Como o foco é a formação ao longo da vida, o fato de ingressarem e permanecerem em um curso superior na modalidade licenciatura plena parcelada representa uma possibilidade de formação, entre tantas outras vivenciadas por esses sujeitos.

Por morar em uma cidade do interior e conviver diariamente com todas as professoras participantes da pesquisa, o momento das entrevistas foi mágico, sendo enfatizadas diversas experiências acumuladas ao longo do curso da vida, ocorrendo, a todo o momento, a inserção de novas informações. Estas professoras atribuem fundamental importância a diversos cursos de formação realizados ao longo da vida. Porém, é visível que a constituição da docência não se limita apenas a estes cursos, mas a outros fatores, como a relação estabelecida com a família e diversas outras relações construídas no decorrer da trajetória educacional.

Observo a receptividade em colaborarem com a pesquisa, mesmo com receio, o que ocasionou o surgimento de questionamentos do tipo: Por que eu? O que tem de tão importante na minha história de vida? A partir destes questionamentos foi fundamental manter contato com as professoras no intuito de que o fato de narrar suas memórias se tornasse algo presente em seus cotidianos, estabelecendo uma relação de cumplicidade entre o pesquisador e as professoras.

Essa relação de cumplicidade foi estabelecida ao longo da pesquisa, o que tornou comum o contato frequente entre ambos. Após a realização das entrevistas e devido aos lapsos de memória, algumas informações não foram repassadas, mas, quando lembradas, imediatamente as professoras entravam em contato e diziam “olha, lembrei-me de mais alguma coisa, anota aí, pois pode ser importante”.

Esse repasse de novos dados se deu através do contato via telefone celular ou mesmo informalmente em encontros casuais. Qualquer nova informação era cuidadosamente

anotada, e, no final, juntamente com as entrevistas, formaram um todo, fazendo com que as experiências vivenciadas ganhassem vida e sentido.

### **1.1 Professora Camila**

Apresento de forma detalhada a história de vida desta professora, enfatizando o início de sua escolarização até o seu ingresso no curso de Pedagogia na modalidade licenciatura plena parcelada.

A professora Camila nasceu na cidade de Ipameri no ano de 1964. É casada e mãe de dois filhos. Exerce o magistério há 30 anos e atuou tanto na zona rural quanto na zona urbana, tendo exercido a docência em quase todas as séries da Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental. Hoje, conforme a legislação vigente, ela aguarda completar a idade para solicitar a aposentadoria.

Trinta anos de atuação docente, experiência em quase todas as séries da Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental são características presentes na vida da professora Camila. Em seu itinerário enquanto professora é visível a presença da família e de diversas outras formas de relações construídas ao longo de sua vida.

A história de vida da professora Camila é marcada por uma diversidade de aspectos, ora estudando na zona urbana, ora na zona rural, além de iniciar a docência na zona rural, permanecendo nessa localidade por um determinado tempo e depois migra para a cidade. A sua narrativa é permeada de fatos que vão desde sua vida pessoal até a sua vida profissional. Ela permite trabalhar com a perspectiva da história de vida, a qual, segundo Dominicé (2010, p.199),

[...] é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

Ao narrar sua história, a professora Camila justifica que, devido à profissão do seu pai, constantemente era obrigada a se mudar de um lugar para outro e essa transitoriedade

dificultava seus estudos. Ao abordar o início de sua escolarização comenta:

Bem, quando eu comecei a estudar, a gente morava na fazenda, meu pai era camponês a gente vivia na fazenda. Então, tinham as escolas rurais e eu passei por várias escolas naquela época. A gente mudava muito de lugar, meu pai trabalhava na fazenda, a gente mudava para outra, então estudei em ranchos, estudei em casa mesmo, às vezes a professora usava até a própria casa como sala de aula e foi assim minha vida estudantil no início. Depois que a gente veio para a cidade foi que eu continuei os estudos. No início mesmo foi na zona rural.

Desde o início da escolarização de Camila é nítida a importância da família em sua vida. Sua família, de origem rural, possivelmente não teve a oportunidade de estudar ou mesmo prosseguir os estudos, a única saída foi trabalhar na zona rural, assegurando o sustento dos filhos. Camila experimentou a oportunidade de conhecer o ensino nesta localidade, sendo alfabetizada em uma escola da zona rural, e passou a conhecer de perto todas as dificuldades presentes no meio rural.

Geralmente, as escolas situadas na zona rural eram concentradas em pontos estratégicos, visando atender todos os filhos dos camponeses que trabalhavam nas proximidades. Era comum o fato de todas as crianças acordarem bem cedo e percorrerem dois, três quilômetros ou até mais, usando como transporte o lombo de animais, com o objetivo de chegar a essas escolas.

É possível perceber a precariedade destes locais, onde muitas salas de aula funcionavam em locais improvisados, como na própria casa da professora, ou mesmo em ranchos, não oferecendo o mínimo de estrutura necessária para a educação das crianças.

Era comum também nessas localidades a existência de salas multisseriadas<sup>12</sup>, em que um único professor era responsável por trabalhar com alunos de níveis escolares diferenciados, além de exercer a função de diretor, coordenador pedagógico, zelador, entre outras. Sobre a estrutura e o funcionamento das salas multisseriadas, Camila explica que:

O quadro daquela época não era um quadro muito bom, mas ela [refere-se à professora] aproveitava, ela dividia o quadro, dividia e falava assim: essa parte aqui é do primeiro ano, essa parte aqui é do segundo ano, aí ela passava as atividades. Enquanto, por exemplo, ela passava e o primeiro ano estava fazendo, ela passava para o segundo ano, naquela época não tinha nem livro didático, não tinha a xerox, não tinha esse material que facilita hoje. A gente até ficava esperando e às vezes a gente ficava até parado esperando ela voltar de novo, até ela sair lá no quarto ano na época. Aí ela voltava na gente de novo, era assim.

---

<sup>12</sup> De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as chamadas classes multisseriadas são aquelas que possuem “alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe”. (INEP, 2007, p.25).

Durante um bom tempo, Camila conviveu com a precariedade da educação na zona rural, educação que foi ministrada muitas vezes em locais improvisados, onde apenas um quadro negro era o único instrumento utilizado para facilitar a comunicação entre professora e alunos.

É possível perceber que não só os alunos sofriam com a falta de estrutura, mas os próprios professores. Essa questão fica evidente quando Camila comenta a respeito da existência de um único quadro negro que atendia a todos os alunos que, por sua vez, encontravam-se divididos na sala de níveis diferenciados.

Se para os alunos essa situação era complicada, acredito que para a professora era mais, sendo sua responsabilidade ensinar a todos, independente da série/idade. Caberia a ela dosar tempo e conteúdo a fim de que a disciplina na sala de aula fosse mantida, criando uma atmosfera propícia para que, apesar das precárias condições, todos aprendessem.

Após passar pela alfabetização e adentrar a Educação Infantil, Camila conheceu uma nova realidade estudantil, dessa vez na zona urbana,

Vim para a cidade [...] fui direto até o segundo ano do ensino médio, eu fazia Contabilidade. Aí nessa época a gente teve que mudar para Ipameri [...] meu pai ficou doente e nós fomos para lá [...] fazer um tratamento. Lá eu parei, não quis continuar os estudos, parei de estudar muito tempo [...] depois de muitos anos eu voltei [...] e terminei o Contabilidade.

Acredito que Camila, ao migrar para a cidade, encontrou um ambiente com características diferenciadas das vivenciadas na zona rural, como por exemplo, o fim das salas multisseriadas, uma maior quantidade de alunos nas salas de aulas e a proximidade entre a escola e sua residência. Ela passou a experimentar uma nova realidade, prosseguindo seus estudos até o segundo ano do curso Técnico em Contabilidade.

O destino mais uma vez reservou uma surpresa para Camila, levando-a, juntamente com sua família, a se deslocarem para a vizinha cidade de Ipameri-GO. A preocupação naquele momento era garantir um melhor atendimento a seu pai, que estava enfermo. É nesse período que Camila abandona os estudos e junto com a mãe dedica o tempo a cuidar da saúde do pai e, somente anos depois, é que retorna para a cidade de Urutaí-GO e conclui o curso Técnico em Contabilidade.

Antes de concluir o curso médio de Técnico em Contabilidade, Camila recebe inesperadamente um convite que, segundo ela, iria alterar profundamente sua vida pessoal e profissional: foi convidada a ministrar aulas na zona rural. O convite foi aceito, mas, como explica a própria professora: "... foi devido à falta de opção de trabalho. Então eu aceitei [...]"

trabalhava pelo dinheiro, pela necessidade financeira [...] foi passando o tempo, eu fui gostando e sou assim apaixonada pela educação”.

Quando a professora Camila menciona que o seu ingresso na educação se deu por falta de opção, entendo que, pelo fato de morar em uma pequena cidade, conseguir um trabalho era quase impossível, motivo este que a levou a exercer a profissão docente na zona rural. Contudo, ainda vislumbro a ideia de que inicialmente a carreira docente talvez não fosse seu grande sonho, mas com o passar do tempo houve uma escolha em permanecer na condição de docente.

Creio que esta professora não sentiu tanta dificuldade em se adaptar à condição de docente na zona rural, uma vez que, como aluna da Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental, havia frequentando escolas na zona rural, conhecendo bem de perto todas as dificuldades ali vivenciadas. Porém, agora ocorria a inversão de papéis e a condição de aluna seria substituída pela condição de professora.

A professora Camila deixa claro que a docência não era inicialmente o seu sonho. Porém, essa possibilidade contribuiu financeiramente para sua vida. Destaca-se em sua fala o fato de que, após ingressar no magistério no ano de 1983, nunca mais abandonou essa profissão e, mesmo com poucas condições, acabou se apaixonando pelo que fazia, tendo dedicado sua vida a essa profissão e à sua formação.

Hoje, quando questionada sobre o que é ser educadora, professora Camila explica:

Eu não estou desfazendo das outras profissões, mais é uma profissão muito gratificante porque a gente trabalha com vidas, principalmente nessas séries iniciais, onde chega aquelas crianças que a agente sente que tem hora que tem que ser mãe, a tia como eles mesmo chamam a gente, a mãe, a tia. Crianças que às vezes vem triste de casa, a gente tem que perceber isso na criança, o dia que ela tá bem, o dia que não está, então para mim ser educadora é ser tudo isso.

Para professora Camila, o fato de ser professora representa algo importante, estando em jogo o trabalho com vidas, o que exige grande comprometimento daqueles que lidam cotidianamente com crianças. Cada criança deve ser percebida a partir de sua realidade, sendo grande a responsabilidade da professora, pois dia a dia ela lida com vários tipos de crianças e estas encontram na professora certo alicerce, daí o fato de se tornar tia e até mesmo uma segunda mãe, conforme nos diz.

A professora Camila enfatiza a necessidade de todo professor saber entender cada criança, pois cada uma tem sua particularidade, necessitando de uma atenção especial, cabendo ao professor ficar atento e saber lidar com essa diversidade.

Interessante que esta professora, após muitos anos de dedicação à docência, quando questionada sobre quais as principais características que um educador deve ter, ressalta: “... gostar do que faz [...] não olhar só pelo lado financeiro”. Para Arroyo (2000, p.127),

Ninguém pode optar por um determinado trabalho apenas por ser possível para sua condição social. Esta deveria ser um processo de tentativa de identificação com esse papel que vai desempenhar. Esse processo de identificação vai se dando desde cedo e é o que terminará por tornar mais suportável os longos anos de magistério. Este passará a ser um peso leve ou pesado, ou até uma realização pessoal. Cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como se foi dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores (as). Podemos até pensar que é uma identificação necessária, condicionada pela sobrevivência, que não morremos de paixão pelo magistério, entretanto, sem um mínimo de identificação seria insuportável. Exatamente, seria insuportável, mesmo sendo uma das profissões mais envolventes pelo fato de ser uma relação com pessoas e não com coisas, mas existe a questão de ter um baixo status social e péssima remuneração.

Inicialmente, a professora Camila adere ao magistério por uma suposta falta de opção de trabalho na cidade, porém, com o passar do tempo, o aspecto financeiro se torna algo secundário, sendo mais importante o fato de “lidar com vidas”. Arroyo (2000) busca desconstruir essa ideia de que o ingresso no magistério se dê em virtude da falta de opção de trabalho, e enfatiza que o fato de se tornar e permanecer professor representa a mínima identificação necessária para o exercício da profissão. Ao tomar como exemplo a situação vivida pela professora Camila, fica claro que o seu ingresso na docência ocorreu de forma atípica, mas a sua permanência na profissão foi fruto de uma escolha pessoal.

Quando questionada a respeito da necessidade de formação, a professora Camila comenta que: “Formação é muito bom [...] para a gente aprender coisas novas [...] As crianças estão mais evoluídas, principalmente na tecnologia e a gente às vezes vai ficando pra trás, então essa formação vem ajudar [...] a entender melhor nossos alunos.”

É notável que a formação é entendida como sinônimo de aquisição de novos conhecimentos, que serão úteis no decorrer do cotidiano da sala de aula. O constante aprender se configura numa possibilidade de acompanhar a mudança pela qual passa a escola e os alunos.

A definição do conceito de formação salientado pela professora Camila se pauta numa relação entre si e o aluno. No início, a ênfase é dada ao fato do professor aprender coisas novas, adquirir novos conhecimentos. Em seguida, embora afirme novamente a

necessidade de novos conhecimentos, observa que os mesmos serão utilizados no dia a dia da sala de aula, tendendo a acompanhar a realidade em que o aluno está inserido, seja a realidade econômica, social, ou mesmo tecnológica.

A formação foi algo que se fez presente ao longo da vida da professora Camila, tanto por meio de cursos diversificados ou através da troca de experiências entre colegas, no contato familiar, entre outros.

## **1.2 Professora Lorena**

Professora Lorena é casada, nasceu na cidade de Ipameri, é mãe de dois filhos, e hoje está com 39 anos de idade, tendo ingressado no magistério no ano de 2001. Diferentemente da professora Camila, toda sua trajetória estudantil e profissional sempre se deu na cidade de Urutaí. A entrevista com a professora Lorena foi permeada de emoções do início ao fim. Um momento em que essa emotividade se torna mais expressiva foi quando solicitei que falasse sobre o início de sua escolarização, ocasião em que foi dito:

O que me lembra assim que é o foco principal, é que a primeira professora foi uma tia, irmã da minha mãe, por quem eu tenho muito carinho. Acredito que por ela ser uma pessoa muito carinhosa, não como tia e também como professora, educadora, até o meu profissional eu inspirei um pouco nela, que ela era uma pessoa muito carinhosa, tratava os alunos muito bem, gostava de agradar, então o que é bom, o que acontece na vida estudantil da gente, a gente não esquece.

Neste momento da entrevista, pude perceber por meio dos gestos, da voz e da expressão facial o quanto esta primeira professora, e também tia, foi importante na vida de Lorena, sendo considerada uma deusa, uma musa inspiradora.

A devoção a esta professora e tia não se resume apenas a laços de parentesco, mas ao seu jeito de ser aliado ao carinho com que tratava as crianças, tornando-se características essenciais para que o relacionamento entre aluna/sobrinha e professora/tia cada dia crescesse mais. Essa relação deixou lembranças ao longo dos anos, inclusive, conforme adverte hoje a professora Lorena, boa parte de seu eu profissional corresponde a características semelhantes às de sua primeira professora e tia.

Prosseguindo a entrevista, Lorena foi indagada sobre as instituições escolares por onde passou e qual delas deixou marcas significativas. A resposta foi:

Quando eu estudei não tinha educação infantil assim como nós tínhamos hoje, já era o pré-alfabetização, eram dois prés. Desse pré-alfabetização até a quarta série, hoje quinto ano, foi numa escola estadual, Dr. Vasco dos Reios Gonçalves. Já da quinta série até a oitava que hoje é do sexto ano ao nono ano, foi em outra escola estadual, Maria Paula Junqueira Uchoa. O meu segundo grau eu fiz na Ângela Maria Nascente, que é uma outra escola também estadual. E fiz numa outra escola estadual também um outro ensino médio [...] o curso em Contabilidade, no colégio Estadual Castro Alves, que era também três anos, do primeiro ao terceiro.

Toda a trajetória escolar da professora Lorena se deu na zona urbana e em instituições da rede pública estadual. Os primeiros anos de escolarização ocorreram no antigo grupo escolar Dr. Vasco dos Reis Gonçalves. Já a segunda fase do Ensino Fundamental se deu no extinto Colégio Estadual Maria Paula Junqueira Uchoa.

Merece destaque o fato de Lorena ter participado de dois cursos técnicos, sendo o Técnico em Contabilidade, cursado no Colégio Estadual Castro Alves, e o Técnico em Magistério, cursado no Colégio Estadual Angela Maria Nascente. Este último, no decorrer da entrevista, será bem enfatizado, inclusive ao se referir às diversas instituições educacionais por ela percorridas, comenta que “todas elas tiveram seus pontos positivos, mas o magistério, porque fez boa parte de minha formação de professora hoje”. O curso Técnico em Magistério representou para a professora Lorena um momento significativo em sua vida profissional, porque os diversos conhecimentos adquiridos, aliados a outras formas de aprendizagens situadas ao longo da vida, ainda fazem parte do seu cotidiano enquanto professora.

Prosseguindo a conversa com Lorena, chegou a hora em que a mesma foi questionada sobre os possíveis motivos que a levaram a ingressar no magistério. Nesse momento, ela comentou:

Eu vou ser bem sincera. Quando eu prestei o concurso para professora, não tinha muita opção em nossa cidade. Só porque eu acho que tudo que a gente começa a fazer e toma gosto, a gente começa a fazer e bem feito. Eu não tinha uma preparação para ser professora. Mas como as professoras, a diretora desse magistério exigia bastante da gente, então foi assim onde eu aprendi mesmo. Até hoje eu tenho alguns materiais que foram guardados que são relíquias. Lógico que hoje muita coisa mudou, muita coisa avançou, mais eu trabalhei em educação infantil e vejo que se eu não tivesse estudado, sofrido como eu sofri, as exigências, às vezes, hoje, eu não teria dado conta de ter feito o que eu fiz na educação infantil que é uma sala que exige bastante.

No ano de 2000, a professora Lorena tem a oportunidade de prestar um concurso público municipal e disputar uma das vagas para o cargo de professora da Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental. Após findar o processo seletivo, ela consegue ser classificada. A docência parecia não ser o caminho profissional escolhido por essa professora, sem falar que não se sentia preparada para exercer essa profissão. Por não estar totalmente preparada, a professora Lorena pontua que os conhecimentos adquiridos, assim como as cobranças no decorrer dos três anos quando cursou o Técnico em Magistério, foram fundamentais para que ocorresse o ingresso na profissão docente.

No ano de 2001 assume uma sala de aula ligada à Educação Infantil, e faz uso dos diversos materiais estudados no curso Técnico em Magistério, os quais deram suporte para que obtivesse êxito no início da carreira docente. Segundo Tardif (2002, p.11), o ingresso na carreira docente representa “[...] um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Na fala da professora Lorena é visível a ênfase dada ao intervalo em que foi classificada no concurso e o momento em que, de fato, começa a trabalhar na educação:

Quando eu prestei o concurso, eu esperei um tempo para ser chamada, uns dois anos. Eu morava na zona rural até então, quando eu fui chamada para realmente atuar como professora no município, já fui contratada de primeira mão. Então assim, eu assistia, parece que eu tinha aquilo assim quando falava: olha você vai ser professora, a prefeitura vai te chamar. Então eu assistia vídeos, TV Escola, Cultura, canais que tinham mais acesso nessa parte mesmo de educação. Então eu já pegava, se eu via uma revista Escola em algum lugar que eu via aquilo já me chamava a atenção para que eu olhasse alguma coisa que iria servir para mim. Então acho que nua e crua eu não fui. Eu já tinha assim uma bagagem bem pouca, pequena, mais eu já tinha comigo alguma coisa. E a minha filha estava fazendo o primeiro ano quando eu fiquei nessa espera. Então eu imaginava como eram as primeiras séries iniciais saindo da educação infantil e já era a primeira série assim alfabetizada, então eu já ia buscando e aprendendo com ela a maneira como os professores já estavam trabalhando, então eu não fui tão nua sem um conhecimento para a sala de aula.

O período compreendido entre a classificação no concurso público e a real efetivação despertou, segundo a professora Lorena, um momento de tensão, dada a possibilidade de assumir uma sala de aula e não desenvolver um bom trabalho.

Professora Lorena nessa ocasião residia na zona rural e após uma análise da realidade e de perceber que tão breve assumiria a vaga para qual havia se inscrito no concurso público, sente a necessidade de obter mais conhecimentos, embora em momento algum ela descartasse a importância dos conhecimentos adquiridos quando cursara o curso Técnico em Magistério.

Frente a essa necessidade, recorreu a programas de televisão focados na educação, a exemplo do TV Escola, da TV Cultura e de outros, que colaboraram para que esta professora ao assumir uma sala de aula pudesse chegar bem informada e desempenhar de forma satisfatória suas atividades docentes.

Colaborou para a aquisição de novos conhecimentos o material utilizado por sua filha, que nessa época cursava a primeira série do Ensino Fundamental. Tanto o caderno, quanto os diversos materiais pedagógicos utilizados pela filha foram importantes para que se mantivesse atualizada, preparando-a para assumir a sala de aula.

Esta procura por constante formação lembra a concepção defendida por Alheit e Dausien (2006) ao afirmarem que somos aprendentes no longo curso da vida. Para esses autores:

Aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na Internet, tanto quanto quando refletimos e quando fazemos projetos. [...] não podemos alterar o fato de que somos aprendentes “no longo curso” da vida. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p.1).

No ano de 2001, Lorena assume a vaga para a qual havia se inscrito no concurso público municipal, tornando-se professora da Educação Infantil. Segundo ela, a profissão cada dia tem lhe permitindo superar os obstáculos, despertando mais e mais o gosto pela docência. No decorrer da entrevista, a professora Lorena foi questionada sobre o que é ser educadora, ao que ela responde:

Ser educadora é abraçar a profissão, porque hoje eu falo assim: dentro de uma escola todos são educadores. Todos os funcionários precisam ter o lado de educador. Mas o professor em si, a cada ano, cada série que ele está atuando e para repassar realmente para a criança um conhecimento de conteúdo que exige a série, um conhecimento de mundo, ensinando até algumas normas, a ética que a gente precisa estar trabalhando na escola, fazer um acompanhamento geral como um todo para estar formando aquela criança para ser um cidadão no futuro.

Ser educadora, segundo a professora Lorena, é algo que não diz respeito apenas ao professor, mas que deve ser estendido a todos os que estão próximos às instituições educacionais e estão em contato com as crianças/alunos. Estes têm a necessidade de entender um pouco sobre educação e contribuir para o desenvolvimento destes sujeitos.

Outro ponto ressaltado por essa educadora é o fato de que, embora o professor tenha que entender e buscar aperfeiçoamento, somente essa forma de conhecimento não é

suficiente para a formação integral e crítica do aluno, devendo o docente se preocupar com o que está acontecendo no meio social e como isso irá afetar o cotidiano da escola e, conseqüentemente, do aluno como um todo.

Já com relação às características que um educador deve possuir, a professora Lorena pontua que:

Ele deve gostar do que faz, gostar de criança, gostar dos alunos e cada aluno que o educador tem, ele tem que valorizar aquilo que ele traz. Às vezes ele pode ter um filzinho bem escondidinho, ali ele vai estar retirando, buscando do aluno, o gosto pelo estudo, um aprendizado satisfatório.

Para a professora Lorena, todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem têm que gostar daquilo que fazem, ou seja, ter amor pela profissão. Esse amor será responsável por fazer com que cada professor venha a entender seus alunos, levando-o a extrair de cada ser as suas potencialidades.

A referida professora, ao falar sobre a necessidade de explorar ao máximo o potencial dos alunos, também faz menção à necessidade de se buscar por formação,

Como professora eu acho que essa formação não para nunca. Ela não deve parar nunca porque, como eu disse, o professor sempre tem que estar buscando uma formação continuada. Quando eu fiz o primeiro que foi o PROFA [refere-se a um dos cursos de formação continuada realizado no decorrer de sua trajetória docente] a gente pensa nossa será que vai valer a pena, então quando a gente depara com uma situação semelhante na sala de aula, a gente lembra o que passou, o que aconteceu e nisso cada um tem sua importância na formação pessoal, então eu acredito que essa formação precisa ser continuada e ela não pára nunca. Enquanto a gente tiver na educação a formação tem que estar sendo continuada sim.

Até hoje a professora Lorena considera importante a busca por formação, tanto que enumera alguns dos diversos cursos de capacitação realizados no decorrer dos doze anos em que exerce a docência: PROFA (Programa de Professores Alfabetizadores), Pró-Letramento em Matemática, Pacto da Educação, entre outros. Ela justifica a importância dos referidos cursos, já que “... a nossa educação está sempre passando por transformações [...] nossas crianças, os nossos alunos, eles estão sempre buscando, querendo mais e mais. A gente sempre tem que estar entrando na realidade do aluno”.

Para nossa entrevistada, acompanhar as transformações que a educação tem passado nos últimos tempos exige do professor constante formação e isso fica bem evidente em sua fala. Tais mudanças requerem do professor uma nova postura frente a estes desafios, exigindo constante formação que, segundo a professora Lorena, “não deve parar nunca”.

Oliveira e Santos (2011) fazem uma reflexão sobre a atuação e a formação de professores na sociedade contemporânea. Dizem que esta deve ser pensada num contexto de incertezas, devido às várias tensões surgidas a partir da relação formação/práxis. Para os autores,

Tendo como parâmetro algumas pesquisas relacionadas sobre a formação e atuação dos professores ao longo do processo histórico, foi visível perceber que esta sofreu uma profunda e constante tensão. Uma tensão que se origina de confronto entre sua institucionalidade e sua práxis e que se desdobra em outras, ou seja: [...] Tensão entre o apelo a uma ordem que possa sustentar e fundamentar a ação e a necessidade de um planejamento organizado capaz de fecundar a criatividade. (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p.48).

Segundo os autores, ao pensar a formação e a práxis do professor na sociedade contemporânea, surge um contexto desfavorável, ou seja, as incertezas, tendo o professor o importante papel de permitir ao aluno o desenvolvimento de uma ação portadora de significado social, político e reflexivo.

Para que isso aconteça é necessário que o professor esteja em constante formação e, neste momento, vem à mente a fala da professora Lorena ao comungar a ideia de que a educação passa por grandes transformações e o público, isto é, os alunos, já não são mais os mesmos. Isso exige que o professor esteja preparado para lidar com esta nova realidade, planejando seu trabalho a fim de despertar a criatividade desses sujeitos.

Por meio do relato da professora Lorena é possível notar que o ingresso no magistério representou para si uma possibilidade de buscar novos conhecimentos. Houve a necessidade de pensar em formação, seja através dos vários cursos realizados ao longo da trajetória docente ou mesmo através das diversas interações sociais.

### **1.3 Professora Carla**

Professora Carla é viúva e mãe de três filhos. É natural de Pires do Rio e nasceu em 13 de julho de 1964, tendo toda sua trajetória escolar realizada na cidade de Urutaí. Após concluir o curso Técnico em Contabilidade e Técnico em Magistério, no ano de 1988, deixa a família e migra para a capital de Goiás, Goiânia, à procura de novas oportunidades profissionais.

Sobre o início do processo de escolarização, Carla comenta que:

Recordo como se fosse hoje, o meu primeiro dia de aula no pré-alfabetização, já com seis anos de idade. Antigamente não tinha os jardins e as crianças já entravam na escola com seis anos de idade no pré-alfabetização. Senti um medo enorme e não conhecia ninguém. Senti medo até do prédio que era a Escola Paroquial João XXIII. A timidez tomava conta, pois os professores mantinham uma disciplina rigorosa.

Com seis anos de idade, ela principia sua escolarização na extinta Escola Paroquial João XXIII momento este em que se depara com um mundo novo, regido por novas regras totalmente diferentes daquelas de seu cotidiano familiar.

A instituição escolar mencionada funcionou na cidade de Urutaí até o ano de 2001 por meio de um convênio celebrado entre o Estado de Goiás e a Paróquia Bom Jesus, de Urutaí. Por se tratar de uma escola confessional, a disciplina dos alunos deveria ser rigorosamente mantida, conforme enfatiza Carla. O rigor da disciplina aliado a outras novidades, como filas, orações, cantos e a diversidade de outras crianças, despertaram o medo em uma criança de apenas seis anos de idade, tendo em vista que esse conjunto de fatores era totalmente estranho às atividades cotidianas anteriormente presenciadas por ela.

Desse momento em diante, Carla só iria deixar a vida estudantil na pacata cidade de Urutaí ao concluir o antigo segundo grau. Nesse intervalo de tempo, ela percorre as seguintes instituições educacionais:

Escola Paroquial João XXIII, hoje Escola Municipal Maria Cândida de Jesus: Ensino fundamental, primeira fase. Colégio Estadual Maria Paula Junqueira Uchoa: ensino fundamental, segunda fase. Colégio Estadual Dr. Vasco dos Reis Gonçalves: ensino médio, contabilidade e Colégio Estadual Ângela Maria Nascente: ensino médio, magistério.

A conclusão dos cursos técnicos apontados se tornou marco referencial para esta professora, sendo este o momento em que deixa a cidade de Urutaí e migra para a capital. De acordo com a professora Carla: “Ao terminar o Magistério e o curso de Contabilidade no ano de 1988 fui para Goiânia a procura de emprego, pois o município não tinha muito a oferecer. Casei, tive três filhos e fiquei viúva”.

A procura de novos horizontes, aliada à busca por uma possível profissão, foram fatores que levaram Carla a se mudar para a cidade de Goiânia. Num período de oito anos, ou seja, de 1988 a 1996, ela constitui família e se torna mãe de três crianças. É também nesse momento que fica viúva.

Como toda sua família sempre residiu em Urutaí, ela toma a decisão e, juntamente com seus filhos, retorna para essa localidade. O retorno coincide com o momento em que a Escola Municipal Maria Cândida de Jesus carecia de professores para atuarem na Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental. Conta a professora: “Retornei para minha cidade natal no ano de 1996. A Escola Municipal Maria Cândida de Jesus, na época por falta de professores sempre me procurava para substituí-los. Isso ocorria com frequência. Foi ai que passei a tomar gosto pela educação”.

Destaco que, em Urutaí, no final dos anos 1990, era comum egressos do curso Técnico em Magistério ministrarem aulas nas diversas instituições escolares. Muitos iniciavam como substitutos e, na primeira oportunidade, eram contratados. Tal situação era comum tanto para a esfera municipal quanto para a esfera estadual.

A professora Carla, ao abordar o início de sua carreira docente, ressalta dois fatores fundamentais: o primeiro, a oportunidade de ter sido convidada diversas vezes para substituir professores na Escola Municipal Maria Cândida de Jesus e, o outro, o fato de ter cursado o Técnico em Magistério. Segundo a professora “como já havia concluído o curso do magistério [...] sentindo preparada, resolvi aprofundar e optei para minha vida profissional: a educação”.

Para Cavaco (1995, p.114), “os primeiros anos parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão”. A fala desse autor vem ao encontro da fala da professora Carla, pois sua atuação enquanto professora substituta deixou marcas positivas no início de sua vida profissional, incentivando-a a investir nos estudos e pleitear uma vaga como professora regente efetiva. Essa oportunidade de efetivação na carreira do magistério ocorreu por meio da realização do concurso público municipal, ocorrido no ano de 2008, cuja aprovação lhe deu o direito de assumir uma sala de aula.

A condição de professora regente e não mais substituta desperta nesta professora a necessidade de maior preparação, resultando na participação em diversos cursos, entre os quais cita: “Pró-Letramento, PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), inclusão, me estimularam e me deram um grande suporte nas minhas decisões e atitudes diante de um problema a ser resolvido na educação. Isto é, adquiri mais experiências”.

Segundo Fontoura (2007, p.187), “a entrada na carreira gera a confrontação com os colegas, com os alunos, a confusão dos papéis, o medo de não ser capaz e, quantas vezes, o isolamento”. Quer dizer, o ingresso na carreira docente representa um momento difícil, e entre outros pontos, o medo de não ser capaz se torna uma constante preocupação para os professores iniciantes. No caso da professora Carla, embora afirmando que estava preparada, imediatamente procurou cursos diversificados, visando melhorar a atuação junto a seus alunos.

Dessa forma, a participação no curso Técnico em Magistério, aliada aos conhecimentos adquiridos nos cursos diversificados, propiciaram a essa professora experiências que certamente contribuíram para um melhor desempenho em sala de aula. Tanto que, ao questioná-la sobre a importância da formação, foi mencionado que:

É a capacidade de estar constantemente atualizando em relação ao processo ensino aprendizagem, considerando que além de profissionalizar, formar a consciência político-social dos profissionais da educação, ainda dominar conhecimentos científicos de cada uma das áreas de formação.

A ideia de formação para a professora Carla está ligada ao processo de ensino e aprendizagem, ressaltando-se que pode ser entendida como sinônimo de atualização, representando outras formas de aprendizagem a serem incorporadas no processo ensino e aprendizagem. Aos professores caberia adquirir uma consciência político-social, além do domínio de conhecimentos oriundos de outras áreas de formação. Todos estes desdobramentos seriam importantes para a atuação docente no decorrer do cotidiano em sala de aula, afinal:

A atividade docente [...] é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]. (TARDIF, 2002, p.49-50).

Observo que a preocupação da professora Carla em adquirir novos conhecimentos na área da educação está ligada à possibilidade de socializá-los com seus alunos, havendo constante troca de experiências.

No decorrer da entrevista com a professora Carla, ela foi questionada sobre o que entende por ser educadora. A resposta foi:

Ser educadora para mim é ser atuante, no sentido de articular atividades educativas nas diferentes formas de gestão e docência escolar, na organização do trabalho pedagógico, no planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas, no meu caso, execução e avaliação das propostas pedagógicas da Creche. É estar atenta aos problemas socioculturais e educacionais.

O fato de ser educadora representa para essa professora a oportunidade de poder transitar por diversos setores da educação, não se restringindo apenas às atividades da docência. Gestão, planejamento e análise de propostas diversificadas representam tantas outras formas de atuação do professor.

Esta professora vai além ao comentar que cabe a si mesma “Estar atenta aos problemas socioculturais e educacionais”. Ao defender essa posição, deixa clara sua postura em relação à atuação do professor hoje, pois, além de dominar e transitar por outros espaços ligados ao meio educacional, é importante estar atento ao que acontece no mundo social e cultural.

Essa mesma postura defendida pela professora se torna ainda mais evidente quando é questionada sobre as possíveis características que um bom educador deve ter. Para ela: “Deve ser interculturalmente competente. [...] Deve ter domínio do uso do conteúdo a ser ministrado, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais”.

Assim como as professoras Lorena e Camila, Carla, ao longo da narrativa, deixa clara a necessidade na busca por constante formação, uma vez que a educação passa por sucessivas mudanças, tendo o professor que estar preparado para enfrentá-las. Essa procura por formação representa a possibilidade de obter mais conhecimentos que, somados à experiência adquirida ao longo da vida, tornam-se elementos favoráveis para a melhor aprendizagem de seus alunos.

#### **1.4 Professora Amélia**

Concordo com Fonseca (1997) a respeito da importância da pessoa do professor. O diálogo realizado com a professora Amélia foi profícuo neste sentido, pois sua história de vida tem muito a nos revelar em virtude da experiência acumulada no decorrer da vida como mãe, esposa, professora e colega de trabalho.

A professora Amélia traz algumas particularidades em relação às demais professoras apresentadas nesta pesquisa. Ela nasceu em 25 de março de 1964 numa fazenda situada no município de Ipameri, e por lá se casou, teve duas filhas, iniciou a docência e deu o pontapé inicial no processo de constituição de si, enquanto professora.

Quando indagada sobre o início de sua escolarização ela esclarece:

Lembro muito bem do primeiro ano quando eu cheguei na escola, me assustei muito porque era uma escola bem tradicional, onde os alunos ficavam ali de castigo quando não davam conta da lição, ficavam de joelhos, de braços abertos. Existia também a tal da palmatória, onde os alunos eram questionados sobre a tabuada e quando não davam conta, palmatória na mão. Uma escola onde os alunos eram de baixa renda, cada um levava ali seus lanches, é uma lembrança para mim, uma lembrança muito triste dessa escola tradicional. Uma escola multisseriada, cada um com seu lanche, com suas marmitinhas de comida, então para mim é uma lembrança que ficou na memória.

Segundo Amélia, rememorar o início de sua escolarização não traz boas lembranças, por ter acontecido em uma escola de caráter totalmente tradicional, sendo comum e frequente castigar os alunos que não obtivessem resultados satisfatórios. Esse momento se torna um marco crucial na vida de Amélia, em que uma criança é obrigada a largar o seio familiar e migrar para um mundo totalmente desconhecido, cuja característica marcante era punir crianças. É ainda nesse espaço que era usada a tão temida palmatória.

Ao relembrar o início de sua escolarização, Amélia apresenta um perfil dos seus colegas de sala de aula e, assim como ela, todos eram de “baixa renda”, não possuíam boas condições financeiras, inclusive o próprio lanche era levado de casa, em marmitas, e, pelo relato, fica claro que não eram guloseimas, mas sim o almoço de cada dia.

Outra característica apontada é o fato da sala de aula ser multisseriada, sendo constituída por diferentes crianças, com idades e níveis escolares diferenciados, sem falar em outras dificuldades encontradas, como por exemplo, o transporte de sua casa até a escola.

O peso da educação tradicional, aliado ao conjunto destas características, permeadas por anseio e medo, representam algo negativo quando se discute o início da escolarização da depoente Amélia.

De acordo com Luckesi (2005/06, p.1. Destaque do autor),

A educação tradicional, de um lado, teve seus olhos centrados nos resultados da aprendizagem na escola. As aulas eram dadas e, depois, esperava-se que os estudantes, ao final de um determinado período de tempo letivo, manifestassem uma determinada aprendizagem desejada, em conformidade com um padrão um tanto indefinido e aleatório do que seria o “esperado”.

Luckesi (2005/06) colabora com o entendimento do que seria uma educação pautada na perspectiva tradicional, cujo foco central estava nos resultados da aprendizagem e não no sujeito-aluno.

Castigos de variadas formas foram presenciados por Amélia, representando uma forma de a professora impor respeito junto à sala de aula, em que o aluno punido era tido como exemplo a não ser seguido pelos demais. A preocupação nesse momento não estava na aprendizagem efetiva do aluno, sendo sua capacidade intelectual aferida a partir da repetição, conforme o professor havia ensinado. A relação entre ensino e aprendizagem se resumia no professor como transmissor do conteúdo e no aluno apenas como receptor.

Na zona rural, a professora Amélia concluiu a Educação Infantil e a primeira fase do Ensino Fundamental, não prosseguindo os estudos por um bom tempo. Somente anos

depois é que se mudou para a cidade de Urutaí, onde vislumbrou o retorno aos estudos. A trajetória percorrida por Amélia foi:

Primeiro: grupo escolar Ouro Fino, foi o ensino fundamental primeira fase; Escola Rural Ouro Fino que foi a segunda fase, colégio Martins Borges de Pires do Rio, onde eu fiz a EJA e depois fiz o pós médio no Colégio Educativo de Catalão e na UEG/Pires do Rio, onde cursei o ensino superior e o último foi na UFG onde fiz a especialização.

Ao chegar à cidade deu prosseguimento à sua vida estudantil e, inicialmente, submeteu-se a um exame de caráter supletivo que lhe conferiu a segunda fase do Ensino Fundamental e, em seguida, ingressou na EJA (Educação de Jovens e Adultos), na cidade de Pires do Rio. Após concluir o Ensino Médio, surgiu a possibilidade de cursar a licenciatura plena parcelada em Pedagogia e, após, um curso de especialização na área da educação.

Amélia ficou muito tempo sem frequentar a escola, pois, ao findar a primeira fase do Ensino Fundamental não tinha como prosseguir seus estudos na zona rural e, sem condições de mudar para a cidade mais próxima, permaneceu na zona rural ajudando o pai e a mãe nas atividades cotidianas, inclusive a cuidar dos vários irmãos.

O tempo passou e a pequena Amélia, agora uma moça prendada, pois recebeu todos os ensinamentos da mãe necessários para se tornar uma boa esposa, adquiriu família e também se tornou mãe de duas meninas.

Tendo estudado somente até a antiga quarta série do Ensino Fundamental, surge inesperadamente uma oportunidade profissional na vida de Amélia e ela, em breve, tornar-se-ia professora.

Essa oportunidade, segundo a professora Amélia, representou uma escolha pessoal, não sendo em momento algum estimulada pela família: “Devido eu vir de uma tradição familiar onde às mulheres não precisavam estudar, apenas cuidar dos filhos e da casa, portanto, não recebi nenhum incentivo da família”.

Esta professora deu um salto em relação à condição de mulher, posto que, inicialmente, a sua formação esteve centrada em se tornar uma boa filha, esposa e mãe, sendo visto o estudo pela família como algo desnecessário. Talvez essa concepção seja o motivo que levou a professora Amélia a cursar até a primeira fase do Ensino Fundamental e, posteriormente, interromper os estudos.

A fazenda onde residia oferecia uma única oportunidade de estudo. Tão logo a concluiu, ela se casou e constituiu família. O retorno aos estudos ocorreu somente anos depois,

quando, ao ingressar na docência, percebeu a necessidade de obter novos conhecimentos. Sobre o inesperado convite para exercer a docência, a professora Amélia conta que:

Morava na fazenda, não tinha nada a fazer, quando certo dia, chega um vereador e um vice-prefeito oferecendo ali para mim dar aula naquela escola. Até me empolguei na época porque foi a antiga escola onde eu estudei. Precisava muito de serviço, sem opção, foi aí que aceitei o convite e foi onde eu comecei a tomar gosto pela educação e hoje eu me sinto realizada.

Quando a professora é convidada a iniciar a docência, essa possibilidade é recebida com muito entusiasmo, pois era o momento de ver alterada sua pacata rotina de vida, além de representar a possibilidade de uma ajuda financeira.

Outro ponto a destacar é o fato de que passaria a exercer a docência naquela mesma escola que fez parte de sua infância e da qual não tinha boas lembranças devido ao método tradicional presente no início de sua escolarização.

Embora o ingresso na docência representasse uma nova perspectiva de vida, algumas preocupações eram notórias, pois, de acordo com a professora Amélia, ela “Não tinha nenhuma preparação. A única coisa que tinha era boa vontade. Comecei a correr atrás de amigo, amiga em busca de conhecimento. Era muito difícil, mas não era impossível. Havia cursado na época apenas a quarta série, mas com muita boa vontade consegui”.

A falta de preparo, o fato de possuir em seu currículo apenas a primeira fase do Ensino Fundamental, somados à ideia de que exerceria a profissão numa sala multisseriada, tendo que ensinar alunos desde a Educação Infantil até o nível em que havia estudado, ou seja, a quarta série, não desanimaram a professora que, no ano de 1991, torna-se regente do grupo escolar Ouro Fino.

Segundo Leite (1999), a educação no campo enfrentou e ainda enfrenta vários problemas, sendo um deles a baixa remuneração e a formação dos professores, com predominância de professoras leigas responsáveis por classes, na sua maioria, multisseriadas.

A partir da fala da professora Amélia, ficou evidente que não existiram critérios específicos para a sua indicação como regente de uma sala multisseriada na zona rural. O seu ingresso na docência se deu mediante o convite feito por um vice-prefeito e um vereador.

O ingresso na docência, na perspectiva da professora Amélia, não foi fácil. Permaneceu na fazenda durante alguns anos, situação que foi alterada com o fechamento da escola rural “Ouro Fino”, o que ocasionou sua vinda para a zona urbana. Embora no primeiro momento essa notícia não tenha sido bem recebida por ela, com o passar do tempo e já adaptada à cidade e exercendo a docência, novas oportunidades surgiram e realizou diversos

cursos de formação como: Pró-Letramento, PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), entre outros.

A professora Amélia comenta sobre o que entende por formação: “é um processo organizado da educação, graças ao qual, as pessoas enriquecem os seus conhecimentos e desenvolvem as suas capacidades e melhoram as suas atitudes e comportamentos”.

Hoje, com vinte e três anos de dedicação ao magistério, quando questionada sobre o que é ser uma boa educadora, responde: “Ser educadora, para mim não é ser ditadora é ser facilitadora de aprendizagem, procurando desenvolver no aluno o senso crítico, a necessidade do saber e do aprender, uma troca de experiências, vivência e conhecimento entre o professor e o aluno.”

A experiência acumulada em mais de duas décadas a serviço da educação, aliada às trocas de conhecimentos e outras situações vivenciadas ao longo curso da vida, permitem a esta professora entender a função de educadora a partir de uma ótica diferenciada até então apresentada pelas outras professoras, ou seja, ser facilitadora da aprendizagem.

Ainda de acordo com essa professora, em sala de aula existe a necessidade de despertar o aluno para que se torne um sujeito crítico, sendo capaz de entender o contexto social em que está inserido. Para isso, o professor tem um papel primordial, ou seja, criar um ambiente propício para que a troca de experiências seja uma constante realidade.

A professora Amélia ainda foi questionada sobre as possíveis características positivas que um bom educador deve possuir e, na oportunidade, ela informou que este deve: “Ter domínio do uso do conteúdo a ser ministrado, manter-se bem informado e atualizado quanto às mudanças de ensino, saber respeitar cada aluno, sua equipe, a comunidade escolar, ser capaz de lidar de forma crítica com as linguagens.”

Mais uma vez se evidencia a ênfase dada à figura do aluno, pois, além de dominar o conteúdo a ser ministrado, cabe ao professor estar em constante processo de atualização dado o fato de que a escola não mais é vista como uma instituição isolada do resto do mundo.

Outro ponto destacado é a concepção defendida pela professora Amélia, ou seja, o professor tem que ser um sujeito que preze pelo respeito ao aluno, além de manter boas relações com toda a equipe/comunidade escolar.

A análise da história de vida da professora Amélia representa a possibilidade de perceber que, a partir do momento em que ingressa e permanece no magistério, ela sente a necessidade de buscar por formação.

A partir desse momento, alguns cursos são realizados e, sobretudo, não pode ser esquecido o fato de que essa professora, no início da carreira docente, utilizou bastante de sua

experiência de vida. Afinal de contas era esposa, mãe e com certeza a experiência adquirida no seio familiar foi importante para o desempenho de suas atividades enquanto docente. Isso indica para nós que a formação para essa professora perpassa tanto os cursos específicos da área educacional, quanto a experiência cotidiana, que contribuíram para sua atuação docente.

Portanto, a história de vida das professoras Camila, Lorena, Carla e Amélia deixam transparecer todas as dificuldades encontradas no início e no decorrer de suas atividades docentes. Além disso, é notório o peso desempenhado pela família em suas vidas e, mesmo em alguns casos não interferindo diretamente em suas escolhas, fizeram-se presentes no decorrer de suas trajetórias profissionais.

Observo que, ao assumirem a docência como uma profissão, surge a necessidade de constante busca por formação. Entretanto, é notório que essa formação passa a adquirir um sentido mais amplo. Adquirir novos conhecimentos propiciados por diversos cursos era e sempre foi importante, mas, acima de tudo, aliar esses novos conhecimentos às diversas experiências adquiridas ao longo curso da vida representou para as referidas professoras a oportunidade de obter melhores resultados no decorrer do processo ensino e aprendizagem.

Todos os aspectos comentados anteriormente, aliados a uma política educacional vigente no final dos anos de 1990, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), são responsáveis por fazer com que estas professoras ingressassem em um programa específico do Estado de Goiás dedicado a qualificar os professores da educação básica que ainda não possuíam um curso superior (Licenciatura). Estou me referindo aos diversos cursos, na modalidade licenciatura plena parcelada, oferecidos pela Universidade Estadual de Goiás, assunto a ser abordado no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II - OS CURSOS DE LICENCIATURA PLENA PARCELADA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS**

No primeiro capítulo, tratei da história de vida de quatro professoras egressas do curso de Pedagogia, especialmente de suas trajetórias escolares, até o momento em que ingressaram no curso superior de licenciatura plena parcelada. Tomo essa discussão como suporte para este capítulo, em que busco entender como os cursos de licenciatura plena parcelada, com ênfase no curso de Pedagogia ofertado pelo Câmpus Pires do Rio, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, foram pensados e estruturados a partir de um dispositivo legal específico.

Ao procurar atingir esse objetivo, enfatizo em um primeiro momento a visibilidade do professor nos anos 1990, destacando a aprovação da LDB 9.394/96. Em seguida, pontuo a importância da recém-criada Universidade Estadual de Goiás e da proposta de formação docente em nível superior, por meio do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação via licenciatura plena parcelada. A partir desses dados, construo uma reflexão acerca de uma proposta pedagógica referente ao curso de Pedagogia do Câmpus Pires do Rio, enfatizando a concepção de formação ali presente.

### **2.1 A Formação Docente e a Visibilidade do Professor a partir dos Anos de 1990**

Diversas áreas do conhecimento têm entendido o conceito de formação a partir de concepções diferenciadas, conforme apontam os estudos publicados na Tese de Doutorado de Josso (2010). A autora parte do pressuposto de que o entendimento de formação na linguagem comum é diversificado e menciona alguns exemplos: “Fulano é bem formado, ele passou por Tal Escola” ou, “É simples, ele se formou sozinho”. (JOSSO, 2010, p.36).

Ao explicar os significados dos conceitos de formação, a autora afirma que o destaque está na ação exterior, ou seja, uma determinada instituição é que “formou esse sujeito”, ou que o próprio sujeito tenha adquirido novos conhecimentos ao longo de sua vida. Josso (2010) explicita outros exemplos, todos relacionados à diversidade de conceitos

ligados à formação do sujeito:

[...] a formação pode ser considerada como a ação de uma instituição, como o conjunto das modalidades desta ação, como ação de exortação ou como atividade própria da pessoa. Ela é um complemento para o sujeito ou um atributo do sujeito, ela designa qualificações ora gerais, ora específicas relativas a saberes e a saber fazer utilizáveis como tais, ou transferíveis. (JOSSO, 2010, p.37).

Na linguagem comum, o conceito de formação pode assumir vários significados, indo desde a ênfase à determinada instituição quanto à formação específica do sujeito, a qual foi significativa em sua vida, até o fato dessa mesma instituição nada acrescentar nesse processo, ou mesmo, que os conhecimentos ministrados em determinado local foram o pontapé inicial para que a formação adquirisse significados.

Outro conceito de formação enfatizado por Josso (2010) está ligado às Ciências da Educação. São citadas três concepções: a formação como aprendizagem de competências e de conhecimentos gerais ou específicos, a formação como processo de mudança e a formação como projeto, produção de sua vida e elaboração de sentidos. Para a autora, “esta última é considerada como um processo global, implicando as diferentes dimensões da vida e, para alguns, o processo de formação acompanha o curso da vida”. (JOSSO, 2010, p.62).

Esta concepção se liga ao objeto de estudo desta pesquisa, que investiga a formação na perspectiva do sujeito aprendente, com ênfase em quatro sujeitos que cursaram uma licenciatura específica, ou seja, a licenciatura plena parcelada em Pedagogia. Vale lembrar que estas professoras ao experimentarem uma formação diferenciada (em nível superior) já portavam uma experiência acumulada há anos, seja por meio do contato familiar, profissional, ou mesmo da inserção em diversos cursos de formação continuada dos quais participaram no decorrer da profissão exercida.

Nóvoa (2007, p.15), ao falar da importância que os professores desempenham na atualidade como sujeitos de investigação nas pesquisas educacionais, enfatiza que a figura desses sujeitos, em alguns momentos, foi totalmente desprezada. Nos anos 1960, foram “ignorados”. Nos anos 1970, sofreram um processo de “esmagamento”, sendo acusados de colaboração com a reprodução das diferenciações sociais. Nos anos de 1980, foi sinalizado um maior controle sobre estes sujeitos, ocorrendo a institucionalização de práticas avaliativas.

De acordo com Bragança (2012), essa situação passou por mudanças no início dos anos 1990, e o professor se tornou o centro de diversas pesquisas. Sua prática pedagógica e a experiência acumulada começaram a fazer parte do rol de interesse de vários pesquisadores. Sobre isso, a autora assevera que:

As publicações brasileiras dos anos 1990 continuaram um crescente movimento de olhar para o/a professor/a e sua formação, o qual se revelou nas muitas publicações e reuniões científicas que trouxeram a centralidade dessa temática. A construção do saber no cotidiano da escola, o professor como agente do ato pedagógico, sujeito que constrói conhecimento a partir da interação com seus pares, foram algumas das problemáticas focalizadas. (BRAGANÇA, 2012, p.62).

Os elementos apontados por Bragança (2012) induzem a idealizar a figura do professor a partir de óticas diferenciadas. Inicialmente, a ênfase recaiu sobre a “construção do saber no cotidiano da escola”. Dessa maneira, o professor até então, segundo a percepção de Nóvoa (2007), “esmagado”, “ignorado” e até “acusado” de algumas mazelas, torna-se juntamente com seu cotidiano sujeito de pesquisa, deixando a condição de invisibilidade para se transformar, com sua prática pedagógica, em um sujeito ativo e visível.

Outro elemento abordado é a “construção de novos conhecimentos a partir da interação com seus pares”. Essa nova perspectiva de enxergar o professor como sujeito que não está desconexo da realidade, tendo seu conhecimento entrelaçado às diversas experiências com outros sujeitos (colegas de profissão, por exemplo), contribuiu para a sua visibilidade, fazendo com que novas questões fossem problematizadas, inclusive a própria formação desse sujeito.

Nóvoa, na apresentação do livro *Vidas de Professores* (2007) comenta sobre a importância do professor como sujeito que se constrói em meio às relações com seu ambiente de trabalho, e salienta o valor do ambiente familiar na constituição desse sujeito. De acordo com o autor, “[...] hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais é muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.” (NÓVOA, 2007, p.9).

Para o autor, ao se pensar a figura do professor é importante situá-lo não como um sujeito isolado, pois se trata de alguém que no cotidiano faz parte tanto de um círculo

profissional quanto de um círculo familiar, sendo impossível pensá-lo desassociando o seu “eu pessoal” do seu “eu profissional”.

Ao comungar com Nóvoa (2007) a ideia da necessidade de uma formação que inclua uma multiplicidade de contextos, Moita (2007, p.115) ressalta que,

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com seus contextos.

Pensar a formação do professor, segundo Moita (2007), é situá-lo como membro de um grupo que está em contato com diversos outros sujeitos. Todo o contexto em que o professor está inserido é responsável por lhe atribuir uma nova experiência, contribuindo para que haja uma (re) construção de si próprio.

Tendo em vista o tema da formação tratado anteriormente, a formação continuada das quatro professoras entrevistadas e a formação superior que elas obtiveram, ou seja, a modalidade licenciatura plena parcelada, a seguir, analisarei como estava, do ponto de vista legal, a formação docente no período de 2000 a 2007.

## **2.2 A Formação Docente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)**

Relacionar o tema formação docente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) é importante por entender que este dispositivo legal representou o pontapé inicial para pensar a formação do professor e, conseqüentemente, sua prática pedagógica, a partir dos anos 1990.

É possível perceber que no final dos anos de 1990 houve uma corrida por parte dos Municípios, Estados e da própria União, para cumprir o que determinava esse dispositivo legal no que tange à formação docente. Segundo a LDB 9.394/96, todos os professores que atuavam na Educação Básica e que, por sua vez, não possuíam título de licenciados, deveriam se submeter a cursos de formação a serem ministrados em Universidades ou Institutos Superiores de Educação.

A referida lei determinou então as regras necessárias para um novo perfil de professor. Sobre essa lei e a formação docente, Arantes (2006, p.9) salienta que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96) tem sido responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores.

Esse dispositivo legal, ao longo de sua tramitação no Congresso Brasileiro (em meio à aprovação e a posterior sanção), foi responsável por suscitar debates acerca da necessidade da formação docente em nível superior, levando Municípios, Estados e a própria União a criarem mecanismos para que a lei, de fato, fosse cumprida.

Para Arantes, a Lei que dita as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo composta por 92 artigos, traz em seu bojo uma perspectiva de formação docente que deveria ocorrer sobre novos parâmetros. Essa realidade pode ser comprovada por meio do teor dos artigos 62 e 87:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB 9.394, 1996).

É notável a importância que as Instituições de Ensino Superior assumem quanto à formação do professor a partir do conteúdo do artigo 62, com exceção dos profissionais que atuariam nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, podendo ser habilitados em nível médio (modalidade Normal). Também no artigo 87 podem ser encontradas diversas menções sobre a importância da formação do professor:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância;

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (LDB 9.394, 1996).

A LDB 9.394/96 é responsável por estipular um prazo específico, ou melhor, um período de dez anos, visando que “todos” os professores da Educação Básica fossem qualificados em nível superior. A partir desse momento e findada a “década da educação”, só seriam admitidos para atuarem na Educação Básica aqueles que fossem submetidos a uma formação específica (cursos de licenciatura). Esta Lei procurou, além disso, contemplar os professores que atuavam, salientando que deveria haver cursos específicos destinados a esse público.

Uma análise do artigo 87 da LDB 9.394/96 induz a pensar numa certa obrigatoriedade de formação docente em nível superior para os professores que já atuavam na Educação Básica. Pode-se dizer que os professores contratados anteriormente a essa lei, caso não optassem por essa formação, não poderiam ser punidos, tendo em vista que, ao iniciarem o magistério, não existiam tais exigências, conforme nos adverte Brandão (2003, p.136): “qualquer docente já atuante na educação infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental, não precisa vir a frequentar obrigatoriamente, qualquer curso de nível superior, a não ser por vontade própria”.

Os Estados, municípios e a própria União não consideram essa possibilidade e criam mecanismos diversos, objetivando o real cumprimento da Lei, partindo da perspectiva de que todo professor da Educação Básica deveria, em tempo específico, qualificar-se em nível superior, conforme nos adverte Souza (2009, p.22):

A determinação da LDB/1996 motivou o surgimento e a expansão de vários cursos ofertados em caráter de urgência. Após o ano de 1997, foram firmados convênios entre estados e municípios, universidades e outras Instituições de Ensino Superior (IES), que resultaram em cursos regulares noturnos e modulares de Licenciatura Plena ou em programas de educação à distância, de caráter gratuito ou privado. Coube, portanto, aos Municípios, aos Estados e à União, a responsabilidade de realizar programas de capacitação para professores em exercício.

A fala de Souza (2009) apresenta alguns elementos cuja análise se torna importante. Primeiro elemento: “As determinações da LDB”. Até início dos anos 1990 poucos professores que atuavam na Educação Básica haviam cursado uma licenciatura, possuindo a maioria apenas o ensino médio. Após a exigência da LDB 9.394/96, tanto os Municípios, os Estados e o próprio Governo Federal, visando aumentar seus índices em termos de professores qualificados e cumprirem tais exigências, convocam os professores a ingressarem em cursos superiores.

Segundo elemento: “Cursos gratuitos ou privados”. A impressão que se tem é a de que da noite para o dia todos os professores ingressariam em cursos superiores de Licenciatura, independente da forma de funcionamento, seja através de cursos presenciais ou a distância, gratuitos ou pagos, pois o importante era, naquele momento, frequentar e concluir um curso superior.

Terceiro: “Coube, portanto, aos Municípios, aos Estados e à União a responsabilidade de realizar Programas de Capacitação para professores em exercício”. Mecanismos diversos são criados pelos entes federativos com o intuito de propiciar formação docente à parte significativa de professores atuantes da Educação Básica. Essa necessidade de cumprir a legislação foi responsável pelo surgimento de várias propostas de formação docente pelo Brasil, a exemplo dos diversos cursos na modalidade licenciatura plena parcelada criados, no final dos anos 1990, no Estado de Goiás, conforme pode ser conferido no decorrer desse capítulo.

Souza (2009) aponta um quarto elemento, sendo o “caráter de urgência” relativo aos cursos destinados à formação docente. Este elemento permite pensar na qualidade dos cursos oferecidos. A LDB 9.939/96 é sancionada em 20 de dezembro de 1996 e já no próximo ano, ou seja, em 1997, alguns entes federativos tentavam colocar em prática o teor dos artigos 62 e 87, principalmente.

De fato, pensar uma proposta pedagógica com ênfase na formação de professores atuantes não é fácil, e exige longos debates e reflexões. O que está em jogo não é um conjunto de disciplinas a serem oferecidas, mas algo que deveria contemplar a própria história de vida do professor e que levasse em conta a experiência acumulada há anos no decorrer de sua atuação profissional. Segundo Pérez-Gómez (1992, p.111): “Os conhecimentos das ciências básicas têm indubitável valor instrumental, desde que se integrem no pensamento prático do professor”. Os conhecimentos teóricos são importantes para a aquisição de novos conhecimentos, que, por sua vez, serão aplicados em sala de aula, podendo contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. O mesmo autor assevera que estes conhecimentos, ou seja, os ligados à ciência, só ganham legitimidade a partir do momento em que interagem com o cotidiano, com a prática do professor.

No ano de 1999, o Estado de Goiás procurou atender à LDB 9.394/96 sobre a formação docente por meio da recém-criada Universidade Estadual de Goiás. Cria-se, portanto, o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, que ofertou diversos cursos na modalidade licenciatura plena parcelada, a exemplo do curso de Pedagogia.

### **2.3 A Universidade Estadual de Goiás e a Proposta de Formação Docente via Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação**

No Estado de Goiás<sup>13</sup> foi criado um programa específico e destinado à formação de professores da Educação Básica, fruto de uma leitura feita em relação à LDB 9.394/96 e a institucionalização da Década da Educação (Artigos 62 e 87). Tratou-se do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, por meio da oferta de cursos de graduação na modalidade licenciatura plena parcelada.

O referido Programa foi desenvolvido pela Universidade Estadual de Goiás, tendo por objetivo cumprir o que determinava a LDB 9.394/96 sobre a formação de professores em serviço. Veja o que consta na proposta pedagógica do curso de Pedagogia:

Os cursos oferecidos terão características de Educação Básica e Continuada, uma vez que se trata de Formação de Professores em Exercício, das Redes Públicas Municipais, caracterizando-se na modalidade de Cursos de Graduação em atendimento ao disposto na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que em seu artigo 62 estabelece que a formação de professores da Educação Básica far-se-á em nível superior, fixando até o final de 2006 o prazo para a habilitação desses profissionais. (UEG/2000 a 2002 e 2001/2003, p.15-16).

O alvo principal a ser atingido era o professor, que possuía apenas uma opção, ou seja, atender a um dispositivo legal e imediatamente passar por uma formação em nível superior. Para tanto, ficou estabelecido que ele tivesse o prazo de 10 (dez) anos. Mas, pelo visto, era intenção dos entes federativos cumprir a lei de forma imediata, tanto que, no caso específico do Estado de Goiás, no ano de 1999, a Universidade Estadual de Goiás já havia iniciado a oferta de diversos cursos destinados a qualificar os professores em exercício.

Talvez um dos motivos que aligeirou a criação destes cursos tenha sido a situação vivida pelos professores neste período no Estado de Goiás. Segundo Arantes (2006, p.69), no final dos anos 1990, “a real situação dos trabalhadores da educação em Goiás chegava a um índice de 68% dos professores sem nível superior”. Partindo desse pressuposto, houve a necessidade da criação de um programa que pudesse qualificar essa demanda de docentes que não possuíam um curso superior na modalidade licenciatura.

---

<sup>13</sup> Embora reconheça que a LDB 9.394/96 é uma Lei de abrangência nacional, esta pesquisa enfoca o seu impacto no que diz respeito à formação docente no Estado de Goiás com ênfase no curso de Pedagogia na modalidade licenciatura plena parcelada ofertada na cidade de Pires do Rio, no Câmpus da Universidade Estadual de Goiás.

Para Souza (2009, p.22),

Essa determinação da LDB/1996 promoveu uma comoção nos governos municipais, estaduais e federal em relação ao cumprimento de prazos, e também, nas instituições de ensino, que precisaram se desdobrar para atender um número bastante significativo de professores que se encontravam em atividade escolar e sem qualificação.

Comoção: essa é a explicação que Souza (2009) usa para justificar a imediata implantação de cursos de licenciatura voltados para a formação docente, tendo em vista cumprir o que estabelecia a nova lei, a LDB 9.394/96. A partir dessa comoção, todos criaram mecanismos para qualificar seus professores, inclusive esse sentimento é expandido, adentrando as próprias instituições educacionais, visando despertar os professores para essa real necessidade.

Os primeiros anos após o surgimento da LDB 9.394/96 foram responsáveis para que as esferas Municipal, Estadual e Federal articulassem propostas de formação para os professores considerados até então leigos. Souza (2009) cita a importância atribuída às universidades para que essa formação docente se tornasse realidade. A sua fala permite lembrar o papel desempenhado pela Universidade Estadual de Goiás ao desenvolver o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação por meio dos cursos de licenciatura plena parcelada. Segundo a proposta pedagógica do curso de Pedagogia:

A Universidade está ciente de que não pode se omitir na oferta de programas de formação de professores da Educação Básica, o que acompanha as tendências nacional e internacional de se estabelecer o nível superior, como requisito para o exercício profissional. A complexidade da educação escolar nos dias atuais exige uma formação sólida de seus profissionais, papel este que se atribui, sobretudo, à universidade. (UEG/2000 a 2002 e 2001/2003, p.11).

O discurso inicial da recém-criada Universidade Estadual de Goiás era que estaria em suas mãos a tarefa de propiciar aos professores não qualificados oportunidade de formação em nível superior, devendo ser esta um pré-requisito para o exercício da docência na Educação Básica. Esta Universidade não estava propondo uma formação qualquer, mas iria possibilitar ao professor algo novo, levando à percepção de que esse momento deveria ser algo marcante em sua carreira profissional, ou seja, um divisor de águas. Nesta proposta pedagógica, além da ênfase dada ao professor e a sua formação, o aluno também ganha destaque, “Tal expansão tem ainda como efeito, a melhoria da educação oferecida aos alunos da Educação Básica, cujo período é de alta significância para o seu desenvolvimento, exigindo uma formação mais adequada dos profissionais por eles responsáveis.” (UEG/2000 a 2002 e 2001/2003, p.11).

Aquele professor que fosse submetido à formação em nível superior iria colaborar para melhorar a sua atuação em sala de aula, uma vez que, o professor qualificado propiciaria uma melhor oportunidade de ensino a seus alunos.

Observo que, embora esta Universidade tenha colaborado para qualificar vários professores da Educação Básica, ela foi beneficiada com essa situação. Sobre o assunto, Resende (2010) explica que:

As várias universidades goianas poderiam ter tomado a iniciativa em propor um projeto para atender essa imensa demanda. A nascente Universidade Estadual de Goiás tomou a iniciativa, movida politicamente por vários motivos dentre os quais: viabilizar o cumprimento da legislação, suprir as deficiências existentes no sistema educacional público goiano, bem como cunhar uma identidade à nova universidade que pretendia apresentar-se como instituição enraizada na realidade goiana. (RESENDE, 2010, p.101-102).

Resende (2010) destaca três fatores responsáveis pela adesão da Universidade Estadual de Goiás ao Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação.

1) Cumprir o que prescrevia a LDB 9.394/96 quanto à formação de professores, em especial, os denominados “professores em serviço”, cuja formação teria um período de dez anos para acontecer;

2) No final da década de 1990, aproximadamente 68% dos professores goianos que atuavam na Educação Básica não possuíam formação em nível superior e, dessa maneira, era intenção da Universidade Estadual de Goiás reverter esse caótico quadro; e

3) Em 1999, surge a Universidade Estadual de Goiás trazendo uma proposta diferente de Universidade, sendo uma instituição de ensino superior que não deveria ficar restrita apenas aos grandes centros urbanos, mas que atendesse o interior. Por isso, a preocupação da recém-criada universidade era que:

O ensino superior tem um importante papel na transformação social, devendo atender ao mercado de trabalho nas capitais e no interior, buscando alcançar o máximo de atendimento com qualidade às demandas existentes. Durante muitos anos, verificou-se uma concentração de investimentos no ensino superior nas capitais dos estados, gerando uma concentração de cursos nos grandes centros urbanos em detrimento das comunidades interioranas. (UEG/2000 a 2002 e 2001/2003, p.11).

Tendo por objetivo atingir o interior, a Universidade Estadual de Goiás consegue a assinatura de vários convênios para o desenvolvimento do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, tendo por objetivo atingir diversas comunidades interioranas.

Era intenção da Universidade Estadual de Goiás atingir todos os professores que buscavam por formação em nível superior, conforme pode ser percebido abaixo:

Dessa forma, o ensino superior no interior, transforma-se em fator de mudanças e inovações em função dos recursos que concentra e pelas atividades e interações estabelecidas, visando atender as expectativas da demanda por uma melhor qualificação profissional como também, ainda, propiciar condições de aprendizagem e trabalho, àqueles que não podem se deslocar para os grandes centros urbanos. (UEG/2000 a 2002 e 2001/2003, p.11).

Aqui, de forma específica, pode ser vislumbrado o suposto interesse da Universidade Estadual em se expandir. Tanto que o discurso é claro, ou seja, caberia a esta Universidade propiciar o acesso ao ensino superior a todos os interessados, independente de estarem nos grandes centros, ou mesmo no interior de Goiás. Com relação à formação docente, o discurso era o mesmo, e esta instituição assume a responsabilidade de propiciá-la em nível superior (cursos de licenciatura) a todos os que ainda não a possuíam.

Nesta mesma perspectiva, Silva (2008, p.136) assevera que:

Apesar das condições precárias de funcionamento – aos finais de semana, férias e feriados, sem instalações físicas adequadas e com corpo docente com pouca qualificação – os cursos das “parceladas”, somados aos cursos regulares foram responsáveis pelo vertiginoso crescimento da Universidade Estadual de Goiás, tornando-se uma das maiores universidades do país em número de alunos matriculados em cursos presenciais de graduação.

Assim, o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação atinge seu objetivo, ou seja, por meio da Universidade Estadual de Goiás qualifica milhares de professores da Educação Básica. Apesar de ter atingido o objetivo, Silva (2008) enfatiza algumas dificuldades encontradas, entre elas, a precariedade da estrutura que sustentou o Programa, principalmente no interior. Os cursos na modalidade parcelada aconteceram em locais improvisados, além da baixa formação por parte dos professores que estariam contribuindo para a formação dos professores em serviço. Na proposta pedagógica do curso de Pedagogia, no item Corpo Docente, é explicado como seria a seleção dos professores formadores, bem como as titulações exigidas:

O corpo docente será, preferencialmente, constituído por professores pertencentes ao quadro da UEG sem prejuízo das suas atividades regulares na instituição. Caso necessário, serão selecionados professores externos ao quadro docente da UEG, o que se fará através da avaliação do currículo do candidato e de uma entrevista individual, sob a responsabilidade da coordenação de cada Unidade e Pólo Universitário que deverá encaminhá-lo para apreciação e autorização da direção geral. (UEG/2000 a 2002 e 2001/2003, p.23).

Chama a atenção os critérios para seleção dos professores externos: avaliação curricular e entrevista. Em nenhum momento é mencionada a existência de uma avaliação de desempenho didático a que os candidatos seriam submetidos.

Sobre a titulação dos professores é explicado que:

Os membros que compõem o corpo docente devem assim se constituir:

I – Mínimo de 10% com titulação de Mestre ou Doutor.

II – Mínimo de 70% de Professores Especialistas;

III – Até 20% de graduados com comprovada experiência na Educação Básica. (UEG/2000 a 2002 e 2001/2003, p.23).

Entendo que a estruturação apresentada deve ser questionada, uma vez que apenas 10% de professores com titulação de Mestre e Doutor seriam suficientes, além de 70% de professores com títulos de especialistas e 20% de graduados, desde que comprovassem experiência na Educação Básica. Talvez uma maior exigência de titulação, ou seja, apenas professores com títulos de Mestres e Doutores, poderia ter contribuído de forma mais efetiva para a formação de milhares de professores da Educação Básica.

Apesar de todas essas dificuldades e de tantas outras, a própria Universidade Estadual de Goiás foi beneficiada, tendo em vista que os acadêmicos (professores da Educação Básica) faziam parte do rol de alunos de graduação, contribuindo para que essa instituição se despontasse estatisticamente no início dos anos 2000, devido à quantidade de alunos matriculados na graduação.

A seguir, serão fornecidas outras informações que se fazem presentes na proposta pedagógica do curso de Pedagogia, tendo em vista perceber possíveis elementos marcantes na formação oferecida a diversos professores goianos no final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

#### **2.4 O Curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, oferecido pelo Câmpus Pires do Rio**

O Câmpus Pires do Rio, no período de 2000 a 2007, ofereceu diversos cursos de licenciatura plena parcelada por meio do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação.

Entre esses cursos está a licenciatura plena parcelada em Pedagogia, fruto do Convênio<sup>14</sup> Municipal III e IV. Optei por discutir essa proposta em específico porque as professoras colaboradoras desta pesquisa são vinculadas à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Urutaí, e cursaram a licenciatura plena parcelada em Pedagogia na UEG/Câmpus Pires do Rio, fazendo parte do referido convênio.

No quadro abaixo, podem ser constatada a quantidade de vagas disponibilizadas pelo convênio municipal III e IV. Foram disponibilizadas vagas não somente para o curso de pedagogia, mas também para cursos de Letras e História.

**Quadro 02:** Distribuição das Vagas por Localidades.

CIDADES	CURSO	VAGAS
Anápolis	Pedagogia	400
Caldas Novas	Pedagogia	93
Campos Belos	Pedagogia	140
Catalão	Pedagogia	140
Ceres	Pedagogia	180
Crixás	Pedagogia	105
Edéia	Pedagogia	46
Formosa	Pedagogia	180
Goianésia	Pedagogia	50
Goiânia	Pedagogia	299
Goiás	Pedagogia	40
Inhumas	Pedagogia	156
Iporá	Pedagogia	50
Itaberá	Pedagogia	95
Itapuranga	Pedagogia	45
Itumbiara	História	50
Itumbiara	Letras	50
Jussara	Pedagogia	90
Luziânia	Pedagogia	450
Niquelândia	Pedagogia	150
Pires do Rio	Pedagogia	55
Porangatu	Pedagogia	135
Posse	Pedagogia	135
Quirinópolis	Pedagogia	177
Santa Helena de Goiás	Pedagogia	48
Santa Terezinha de Goiás	Pedagogia	100
Santo Antônio do Descoberto	Pedagogia	200
São Luís de Montes Belos	Pedagogia	131
São Miguel do Araguaia	Pedagogia	50
Uruaçu	Pedagogia	100
TOTAL		3.940

**Fonte:** (UEG/2000 a 2002 e 2001/2003, p.15-16).

<sup>14</sup> Refiro-me à Proposta Pedagógica do convênio III e IV (História, Letras e Pedagogia), no entanto, diversos outros foram assinados, como por exemplo: licenciatura plena parcelada estadual (LPPE) – I, II, III e IV (1999 a 2005); licenciatura plena parcelada municipal (LPPM) - III, IV e V (2000 a 2006); licenciatura plena parcelada municipal (LPPM) - VI, VII e VIII (2004 a 2009); licenciatura plena parcelada particular (LPP) – I, II, III, IV (2000 a 2005) e licenciatura plena parcelada particular (LPP) – V, VI, VII (2005 a 2009).

A partir das informações acima fica evidente que a Universidade Estadual de Goiás disponibilizou para um único convênio o total de 3.940 vagas para três cursos a serem ministrados tanto na capital quanto em diversas cidades interioranas. As vagas foram assim divididas: 3.840 para o curso de Pedagogia; 50 para o curso de Letras (com habilitação em português/inglês) e 50 para História.

Ressalto que não houve facilitação para que o professor pudesse fazer parte do quadro de alunos da Universidade Estadual de Goiás. Os cursos oferecidos pelo Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação obedeciam a todas as exigências de qualquer processo seletivo promovido pela instituição.

A forma de ingresso ao curso será através de processo seletivo específico para o curso, sendo de responsabilidade do Núcleo de Seleção da UEG, cabendo a ele a elaboração e divulgação do edital, inscrição dos candidatos, elaboração, aplicação e correção das provas e divulgação dos resultados. Fonte: (UEG/2000 a 2002 e 2001/2003, p.21).

Apenas em dois pontos este processo seletivo era divergente dos demais: era direcionado a um público específico, isto é, professores “em serviço” atuando na Educação Básica; e era vedada a inscrição a pessoas portadoras de cursos superiores em qualquer área, exceto aqueles professores portadores de curso de licenciatura curta.

Segundo a proposta pedagógica do curso de Pedagogia, o primeiro objetivo do curso era “formar o professor, para através de sua inserção na escola, no sistema educacional e na sociedade, transformar a escola e sua prática docente” (UEG/2000 a 2002 e 2001/2003, p.34). Este objetivo explicita o que se esperava do professor em formação que, ao findar o curso, deveria ser capaz de transformar seu ambiente de trabalho e sua prática docente.

O segundo objetivo era “formar professores que sejam capazes de refletir, questionar, investigar e buscar soluções para as questões que advém do trabalho”. (UEG/2000 a 2002 e 2001/2003, p.34). Neste objetivo é notória a preocupação no que concerne ao perfil do professor a ser qualificado, o qual, após passar pela formação em nível superior, deveria ter a capacidade de se posicionar em seu ambiente de trabalho. Ou seja, em meio às excepcionalidades cotidianas deveria demonstrar diversas competências, como: reflexão, questionamento, investigação, que seriam alcançadas no decorrer da formação ali propiciada.

O último objetivo era “possibilitar aos professores o domínio crítico do uso das novas tecnologias disponíveis na atualidade” (UEG/2000 a 2002 e 2001/2003, p.34). Este objetivo se justifica por propiciar ao professor em formação uma oportunidade de ter contato com as novas tecnologias, as quais poderiam ajudá-lo na organização de aulas diferenciadas e

a melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Para atender a essa demanda, o curso ofereceria uma disciplina denominada “Novas Tecnologias”, cuja ementa dizia:

O uso de Novas Tecnologias como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Conhecimentos teóricos e práticos básicos para o uso das tecnologias educacionais na Prática Educativa. A emissão e recepção de mensagem. As várias fontes e formas de utilização das novas tecnologias e projetos tecnológicos. (UEG/2000 a 2002 e 2001/2003, p.66).

Não fica claro se a Universidade estava preparada estruturalmente (construções físicas ou corpo docente) para oferecer os cursos de licenciatura plena parcelada. A única alusão encontrada foi que:

Os Cursos deverão, preferencialmente, funcionar nas dependências físicas das Unidades Universitárias da UEG e pólo, nos diversos Municípios, que já dispõem de infra-estrutura em funcionamento. Comprovado a impossibilidade de tal atendimento, competirá a Prefeitura que sedia o pólo, viabilizar as instalações físicas necessárias aos cursos. Os Pólos devem dispor de biblioteca e equipamentos didáticos para atendimento ao curso de Pedagogia. (UEG/2000 a 2002 e 2001/2003, p.16).

A referência é bastante genérica ao mencionar uma suposta “estrutura” que deveria existir em todas as Unidades e pólos<sup>15</sup> que abrigassem o referido Projeto. São citados trinta municípios espalhados por todas as regiões de Goiás e beneficiados com o Projeto para formação de professores “em serviço”. Nestes locais em que a Universidade Estadual de Goiás não estivesse presente, caberia à prefeitura organizar essa estrutura.

Outro ponto que destaco é que, se analisado o quadro 02 anteriormente apresentado, é visível a quantidade de cidades interioranas que receberiam os referidos cursos, mas a Universidade Estadual de Goiás, na maior parte dos locais, não possuía um prédio próprio, sendo comum a responsabilidade ficar a cargo dos parceiros, ou seja, das prefeituras municipais.

As prefeituras, por sua vez, devido ao pouco repasse de verba tanto do Estado quanto da União, sempre enfrentam dificuldades para atender de forma satisfatória àquilo que é de sua responsabilidade: a Educação Infantil, a primeira fase do Ensino Fundamental e, em

---

<sup>15</sup> Segundo Carneiro et al. (2003, p.6 apud NOVAES, 2004, p.75): [...] O Pólo, é uma nova modalidade de acesso ao ensino superior, caracteriza-se por um novo espaço educacional descentralizado que vem atender as demandas do interior do território goiano. Além disso, ela é marcada por uma excepcionalidade, onde o Pólo organiza-se provisoriamente e aloca recursos temporários, materiais, humanos e pedagógicos, para responder as especificidades educacionais, locais e regionais. Após ter atendido às necessidades emergenciais de uma determinada localidade o Pólo poderá ser remanejado/deslocado para novas demandas em outros municípios do Estado de Goiás ou ser transformado em UnU (Unidade Universitária).

alguns locais, a segunda fase do Ensino Fundamental. Esse conjunto de fatores leva à reflexão sobre as enormes dificuldades encontradas para o real funcionamento destes cursos e conseqüentemente a formação ali direcionada aos professores da Educação Básica.

Os cursos de licenciatura plena parcelada possuíam suas particularidades, tendo como objetivo geral qualificar 68% dos professores da Educação Básica do Estado de Goiás. Foi possível perceber que o professor em formação deveria passar por uma “suposta transformação”. Esta situação era necessária para que ele pudesse, entre outros aspectos, transformar sua prática docente.

Estas informações são importantes para evidenciar a leitura de uma formação específica prevista por um dispositivo legal. A intenção nesta pesquisa não é obter apenas essa formação sob a ótica de uma legislação, mas, centrar a discussão pautada numa formação que tome a perspectiva da história de vida do sujeito. Ou melhor, de professores com experiências na docência que, por sua vez, não são algo isolado, mas possuidores de grande experiência adquirida no decorrer de sua vida pessoal e profissional.

Segundo Bragança (2011, p.63), “[...] pensar a formação traz o humano para o centro de nossa reflexão”. Para a autora, centrar os estudos sob a ótica desse sujeito, em nosso caso o professor, é de suma importância. Trata-se de um sujeito histórico, construído a partir de si mesmo e das diversas relações que foram pensadas e construídas ao longo de sua vida. Isso cria, consoante com Bragança (2012), diversas redes de interrelações, fazendo com que haja uma partilha de inúmeras formas de conhecimento.

Portanto, o surgimento dos cursos de licenciatura plena parcelada no Estado de Goiás deu-se a partir de uma determinada leitura em relação à LDB 9.394/96, principalmente acerca dos artigos 62 e 87. Anterior à década de 1990 e à promulgação desta Lei, conforme nos adverte Nóvoa (2007) e Bragança (2011), o professor e sua prática pedagógica não eram considerados elementos dignos de análise nas pesquisas educacionais.

A década de 1990 se torna um marco importante para pensar a formação docente. Nesse momento, no Estado de Goiás, entra em cena a Universidade Estadual de Goiás, justificando atender à LDB 9.394/96 e propondo qualificar 68% dos professores da Educação Básica, não graduados em licenciatura, ofertando, dessa maneira, os cursos de licenciatura plena parcelada.

Conhecidos os sujeitos da pesquisa e o contexto histórico responsável pelo surgimento dos cursos de licenciatura na modalidade parcelada, assim como a concepção de formação presente em um curso específico, ou seja, o curso de Pedagogia, ofertado no Câmpus Pires do Rio, busco no próximo capítulo dar voz e vez às professoras, tendendo

conhecer, a partir de testemunhas oculares, aspectos específicos da formação propiciada a estas educadoras no decorrer do referido curso.

### **CAPÍTULO III - PEDAGOGIA E FORMAÇÃO NAS PARCELADAS, A PARTIR DO ALUNO EGRESSO**

Até o momento, objetivei escrever sobre a história de vida das professoras participantes desta pesquisa, assim como o contexto histórico que propiciou o surgimento dos diversos cursos de licenciatura plena parcelada no Estado de Goiás. Ao destacar o curso de Pedagogia, oferecido pelo Câmpus Pires do Rio, busquei evidenciar, a partir de um dispositivo legal específico, ou seja, de uma proposta pedagógica, a concepção de formação ali presente. Agora, a partir da visão do sujeito aprendente, analisarei a concepção de formação ali recebida assim como os desdobramentos para sua vida pessoal e profissional.

Partirei da concepção de Josso (2010, p.26) de que “o narrador não pode deixar de explicar como ele compreende essa trajetória”. Acredito que entender as parceladas a partir de dispositivos legais seja importante, mas também entendo que dar vida e voz à narrativa daqueles que vivenciaram de perto todo o processo representa uma maneira de compreender como realmente foi efetivada a formação propiciada por um curso específico, assim como os possíveis impactos na vida pessoal e profissional de cada sujeito aprendente.

#### **3.1 O Ingresso e as Possíveis Dificuldades em Adaptar à Nova Realidade**

Professora Camila, ao falar sobre os motivos que a levaram a ingressar no curso de Pedagogia pontua: “Por trabalhar nessas séries iniciais, era um curso que ia preparar a gente para trabalhar, porque o município só tem a educação infantil e a primeira fase do fundamental, então a pedagogia dava mais um respaldo para gente em como estar trabalhando.”

Por atuar na Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental, o curso de Pedagogia foi o que mais despertou o interesse da professora Camila, pois se voltava para sua vida profissional. O ingresso e a permanência neste curso foram responsáveis por fazer com que surgissem algumas dificuldades em sua vida e, segundo ela: “A maior dificuldade? Foi estar saindo da minha cidade, saía muito cedo e ficava o dia todo fora de casa, as férias, a gente não tinha férias, não tinha os finais de semana, então era muito difícil”.

Os diversos cursos, na modalidade licenciatura plena parcelada, foram organizados visando capacitar professores que atuavam na educação básica, e, por esse

motivo, foram projetados de maneira a não prejudicar o andamento de suas atividades profissionais. Essa foi a maior dificuldade encontrada pela professora Camila, pois aulas aconteciam na sexta à noite, durante todo o sábado e de forma intensa no período de férias, em janeiro e julho.

Após ingressar no curso de Pedagogia, a professora Camila destaca que inicialmente sentiu muita dificuldade em se adaptar, uma vez que, ao buscar a formação, experimentaria uma nova realidade por estar a quinze anos distante dos bancos escolares na condição de sujeito aprendiz. Essa situação foi responsável por propiciar determinada dificuldade em relação à adaptação. Conta esta professora que ao iniciar o curso sentiu

Muita dificuldade. Os professores ajudaram muito, inclusive no início quando a gente começou a estudar. Eles liam com a gente porque nós fomos assim, a nossa escola que era uma escola tradicional a gente não tinha interpretação, não sabia interpretar, a gente lia, lia, mas não interpretava. Então a gente teve muita dificuldade. Os nossos professores ajudaram muito a gente porque sentiram a nossa dificuldade. A minha turma era uma turma assim de pessoas que tinham muito tempo que não estudava, que tinham mais idade, então eles ajudaram muito a gente.

Ao chegar à Universidade, deparou-se com uma nova realidade, sendo necessário passar por uma adaptação, pois o cotidiano se diferenciava bastante de sua atuação enquanto professora, além do fato de não ter sido preparada para interpretar o que lia, fazendo com que não se sentisse preparada para argumentar e discutir durante as aulas no ensino superior.

Nesta mesma perspectiva, professora Lorena, no decorrer da entrevista, menciona a importância de ter cursado uma licenciatura e que a escolha pelo curso de Pedagogia se deu pelo fato de gostar de trabalhar com crianças. Conta essa professora que:

Eu sempre gostei assim de trabalhar alguma coisa que eu poderia estar apresentando com as crianças, pondo a criança para participar, uma leitura, uma dramatização e acredito que com a pedagogia isso para mim seria melhor. E eu sei que na pedagogia já tinha as oficinas, as atividades complementares que estaria trabalhando esse lúdico, essas brincadeiras, melhor do que com a matemática.

Professora Lorena, regente da primeira fase do Ensino Fundamental, no início dos anos 2000 é convidada a se submeter a um processo seletivo promovido pela Universidade Estadual de Goiás, onde pleitearia uma vaga no curso de Pedagogia. Inicialmente, a expectativa de cursar uma licenciatura se deu em função da aquisição de novos

conhecimentos. E, embora trabalhasse com o lúdico de seus alunos, a ideia inicial era adquirir novos conhecimentos, tendendo a aprimorar sua prática docente.

Professora Lorena é aprovada no processo seletivo e, após doze anos, retorna à condição de sujeito aprendente, tendo que passar por uma adaptação. A esse respeito comenta que:

Quando eu comecei, eu falei assim que eu estava parada no tempo, parece que eu fechei dentro de uma bolha. [...]. Surgiam as discussões nos intervalos, [...] a gente estava interagindo, eu falava assim o quanto eu aprendia. Não é simplesmente porque você vê uma notícia no jornal aí não tinha com quem você estar debatendo, discutindo, agora lá não. Eu achei interessante o quanto eu aprendi até na minha vida pessoal, nossa a agente amadurece bastante.

Mesmo interagindo cotidianamente com seus alunos, professora Lorena sentia falta de outras formas de interações que propiciassem novas discussões. O ingresso no curso de Pedagogia contribuiu para a instauração de uma nova realidade, inclusive livrando-a da prisão “em uma bolha” dado o fato de ser possível nos momentos de interação com os colegas e professores discutir assuntos diversificados, contribuindo para o seu crescimento pessoal e profissional. Mediante essa reflexão, recorremos a Josso (2010, p.190), que esclarece que:

A reflexão sobre seu processo de formação não permite apenas situar-se numa história e numa continuidade temporal, ela conduz progressivamente o sujeito a questionar sobre sua visão do humano em sua dimensão terrestre [...] e tem o efeito de clarear a atitude do sujeito a respeito da aprendizagem e das atividades educativas.

Relativo à adaptação no curso de Pedagogia, a professora Lorena afirma que:

Quando a gente teve que ficar lá, praticamente foi o mês de julho todo, tinha vez que era difícil, a gente teve que sair, agente tinha casa, tinha filho de três anos, tinha que deixar ele e ficar o dia todo fora, eu achava que era a maior dificuldade. Porque eu já tinha uma filha maior [...] às vezes quando o professor falava eu pensava assim meu Deus era difícil assimilar assim uma aula que o professor estava falando, quando eu me formei no curso de magistério, no caso. Às vezes tinha dia que eu levava um texto para casa e dava um jeito de dar uma relida para ver se eu lembrava boa parte do que o professor tinha falado, parece que a gente não assimilava assim com tanta facilidade, não sei se é porque já tinha passado doze anos ou se era mente cansada.

A decisão em cursar Pedagogia foi tomada, surgindo uma nova realidade, como por exemplo, o fato de ter que, em períodos específicos, ficar ausente de casa durante todo o dia. Como as aulas se concentravam nos finais de semana e nas férias, a professora Lorena teve

que abrir mão do convívio diário com sua família, em especial, com seus filhos, para se dedicar a este curso.

Outro ponto abordado se refere ao fato do período em que não frequentava uma instituição de ensino como aluna, pois, ao terminar o magistério e ingressar no curso de Pedagogia, houve um intervalo de doze anos. Esse período foi responsável por impedir a assimilação dos diversos conteúdos ministrados, dificultando em alguns momentos a aprendizagem. Essa dificuldade em assimilar as discussões fez com que a professora Lorena constantemente ao chegar à sua casa, e na maioria das vezes após dez horas de atividades diárias, recorresse aos autores estudados, tendo por objetivo entender o que foi discutido anteriormente.

Carla traz uma particularidade, pois, ao ingressar no curso de Pedagogia, ainda não era docente efetiva da rede municipal de educação. Comenta esta professora que:

A escolha do curso se deu em função de ser funcionária pública municipal na época não efetivada. Acabei aproveitando a oportunidade oferecida pela prefeitura para me qualificar e por diversos outros motivos, dentre eles, ampliar meus conhecimentos, realizando um sonho de cursar uma graduação na área educacional e prestar um concurso para efetivar.

No início deste trabalho, ao falar sobre a história de vida da professora Carla, comentei que toda sua trajetória estudantil ocorreu na cidade de Urutaí e, no final da década de 1990, quando retornou de Goiânia constantemente era convidada a substituir diversos professores na escola municipal, surgindo cada vez mais o gosto pela profissão docente.

Esse sonho se torna realidade a partir do momento que viu a possibilidade de ingressar em um curso superior de licenciatura e, mesmo não sendo funcionária efetiva da educação, conseguiu ingressar na Universidade Estadual de Goiás, no curso de Pedagogia, na modalidade parcelada, por meio de um convênio entre esta Universidade e a prefeitura municipal de Urutaí.

Quanto ao motivo da escolha por curso e não outro, afinal, havia a assinatura de outros convênios com a prefeitura (Letras, História, Matemática, etc), ela enfatiza que, como o sonho era se efetivar na educação e, pela experiência adquirida enquanto professora substituta, o curso de Pedagogia poderia contribuir para o aprimoramento ou mesmo para a aquisição de novos conhecimentos.

Sobre a adaptação ao ensino superior ela explica: “Claro que não tive nenhum problema com adaptação, até porque queria estudar, isto é, ter acesso ao ensino superior. Dessa forma, não encontrei nenhuma dificuldade”.

Professora Carla diz que, ao ingressar no curso de Pedagogia, não encontrou nenhuma dificuldade na adaptação, e que o seu maior sonho era prosseguir os estudos. Provavelmente, ao realizar esse sonho a dedicação foi tanta a ponto de romper todos os possíveis obstáculos encontrados.

A professora Amélia, ao comentar o que a motivou a escolher o curso de Pedagogia e não outro esclarece que: “A escolha do curso se deu em função de ser funcionária municipal, por estudar aos finais de semanas, aproveitando a oportunidade para me qualificar e ampliar meus conhecimentos, realizando assim um sonho na minha vida”. Vários foram os motivos que levaram a professora Amélia a optar pelo curso de Pedagogia, e o primeiro se refere ao fato de ser professora, demonstrando que a profissão estaria em primeiro lugar. Outro ponto seria a forma como estava organizado o curso, pois as aulas ocorreriam nas férias e finais de semana, o que não comprometia o desempenho de suas funções profissionais. E, por último, a possibilidade de ampliar os seus conhecimentos, sendo esta possibilidade o grande sonho de sua vida.

Por estar a certo tempo distante da sala de aula, professora Amélia diz que não teve grandes problemas com a adaptação e comenta: “Me adaptei bem, a vontade era grande. [...] Tive muitas dificuldades, filha pequena, marido, cansaço do serviço, mas com muita perseverança e fé que eu ia vencer e consegui”.

O lado profissional foi decisivo para a escolha do curso de Pedagogia, mas é visível o quanto a vida pessoal se fez presente no decorrer do curso. Embora a professora Amélia afirme não ter problemas em se adaptar a essa nova realidade são apontados alguns elementos que dificultaram a permanência no curso, entre eles, a família, assim como a necessidade de conciliar estudos com a profissão. Todos esses elementos foram superados, propiciando a conclusão de um curso superior de licenciatura.

### **3.2 A Organização e o Funcionamento do Curso de Pedagogia ofertado pelo Câmpus Pires do Rio**

Sobre a organização do curso de Pedagogia, todas as professoras são unânimes ao afirmarem que as aulas foram organizadas de forma parcelada, adequando o calendário às condições dos professores em serviço.

O curso foi organizado em três anos, com aulas aos finais de semana, distribuídas de acordo com calendário aprovado pelas instâncias superiores, cumprindo uma carga horária de 5 horas/aulas por turno, totalizando, em cada final de semana, 15 horas/aulas, sendo 05 horas/aulas na sexta feira, no período noturno, e nos meses de janeiro e julho, em período de três semanas de segunda feira a sábado, com dez horas aulas de atividades diárias. Observa-se também que geralmente havia um professor por dia (sexta-feira) ou ocasionalmente dois (sábado).

Professora Camila, ao longo da entrevista, deixa transparecer como estava organizado o curso, comentando constantemente que “eles ajudaram muito a gente”. Ela se refere ao fato dos professores entenderem as diversas dificuldades encontradas pelos alunos no decorrer do curso.

Os professores formadores tiveram que se adaptar a essa realidade em virtude de possuírem um mínimo de conteúdo a cumprir, assim como uma quantidade de autores a serem trabalhados. Devido ao fato de o público alvo possuir características especiais (os professores estavam há muito tempo distantes dos bancos de instituições educacionais, além de portarem certa idade, tendo em vista que muitos professores cursistas estavam na fase de aposentadoria), os professores formadores foram obrigados a adotarem metodologias diferenciadas para atingir o objetivo do curso.

Principalmente no sábado, momento em que as aulas se iniciavam às 7 (sete) horas e terminavam às 11 (onze), (período matutino), iniciando-se novamente às 13 (treze) e se encerrando às 17 (dezesete) horas, os professores formadores organizavam atividades diversificadas, como por exemplo, trabalhos individuais, coletivos, entre outros, objetivando preencher o longo período de aulas com atividades menos cansativas, contribuindo para que os sujeitos aprendentes não se sentissem tão desmotivados a prosseguirem.

Nesta mesma linha de raciocínio, quando questionada sobre o cotidiano das aulas no curso de Pedagogia, a professora Lorena afirmou que:

Para mim era normal, só porque tinha dia que a gente tinha professor, era o dia todo com um professor só, conteúdo de uma disciplina só. Mas as aulas eram diversificadas, mais expositivas, tinham aulas que a gente já trabalhava com oficinas, tinha aulas assim que a gente já recebia o material e ali assim a gente já dividia os grupos e depois a gente estava fazendo tipo um seminário.

A partir da fala acima é notória a quantidade de atividades realizadas no decorrer das aulas do curso de Pedagogia. Embora esta professora informe que as aulas na maioria das vezes eram expositivas, é possível perceber que os professores formadores também utilizavam outros métodos, a exemplo: oficinas, trabalhos coletivos, seminários e outros.

Essa maneira de organizar o tempo permitia que os sujeitos aprendentes, mesmo que cansados devido à extensa carga horária a ser cumprida, ainda fossem capazes de se dedicarem a novas aprendizagens, colaborando para o seu crescimento pessoal e profissional.

Professora Carla, no decorrer de sua narrativa, evidencia alguns pontos que contribuem para que seja desvelado o cotidiano do curso de Pedagogia. Desse modo, ela comenta que:

As aulas eram dinâmicas, mesmo com as orientações de caráter puramente oficial, propunham um processo formativo de acordo com as exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, as novas relações com o conhecimento visando promoção de aprendizagens mais significativas para nós professores em formação, para os alunos da escola básica e para a sociedade como um todo.

Veja que a concepção desta professora a respeito do curso de Pedagogia na modalidade licenciatura plena parcelada é bastante ampla e, mesmo tendo a visão de que as aulas devessem cumprir o que determinavam os dispositivos legais (caráter puramente oficial), ela não ignora o fato de que as mesmas eram marcadas por determinada dinamicidade.

A professora Carla, ao falar desse caráter oficial presente no decorrer das aulas do curso de Pedagogia, deixa transparecer que era realmente necessário, uma vez que a formação ali propiciada deveria atingir não somente o professor em formação, pois, embora este sendo o alvo principal cabia a ele ser capaz de contribuir para a transformação de uma realidade, atingindo inicialmente os professores, em seguida, os alunos e, também, a sociedade como um todo.

Professora Amélia, com relação ao cotidiano do curso de Pedagogia, pontua que: “O curso foi bom, organizado, realizamos em três anos, com aulas nos finais de semana, nos meses de janeiro e julho. As aulas eram dinâmicas, até mesmo, ao mesmo tempo cansativas”. Ela informa que, ao cursar Pedagogia, encontrou um bom curso, organizado e que no decorrer de três anos pôde presenciar aulas dinâmicas, porém, em alguns momentos, cansativas. A sua fala permite pensar no papel desempenhado pelos professores formadores devido à tamanha responsabilidade desses sujeitos, pois, entre outras obrigações, tinham que organizar uma metodologia que propiciasse a aquisição de novos conhecimentos por parte dos sujeitos aprendentes e que não tornasse as aulas tão cansativas, haja vista que tinham que cumprir uma carga horária composta de dez horas de atividades diárias.

### 3.3 A Concepção de Formação e os Impactos na Vida Profissional e Pessoal de cada Sujeito Aprendiz

As professoras Camila, Lorena, Carla e Amélia, ao mencionarem a importância da formação em suas vidas, sempre a relacionam com a vida profissional. A professora Camila deixa claro que a busca incessante por formação é importante por propiciar-lhe um entendimento maior sobre a evolução da criança, assim como a professora Lorena, que salienta a necessidade de buscar sempre novos conhecimentos, tendo em vista que sua área de atuação, a educação, não para nunca.

Nesta mesma perspectiva, encontra-se a visão da professora Carla cuja ênfase recai sobre a necessidade de atualizar em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Não poderia deixar de salientar a posição da professora Amélia sobre o assunto. Esta professora defende que a busca por formação ajuda a desenvolver melhor suas capacidades e atitudes frente às diversas situações que surgem em seu cotidiano.

Observo que todas estas professoras ao falarem sobre os motivos que as levaram à escolha pelo curso de Pedagogia também são unânimes ao afirmarem que a vida profissional (pelo fato de serem docentes e atuarem na Educação Infantil ou primeira fase do Ensino Fundamental) foi o fator decisivo.

Ao discutir sobre a concepção de formação segundo os sujeitos aprendentes, torna-se necessário pontuar a importância da vida pessoal, uma vez que, ao longo das narrativas, fica evidente o peso da família no decorrer dessa formação obtida em nível superior. Inclusive, ao término do curso, as professoras Camila, Lorena, Carla e Amélia, ao fazerem um balanço sobre a permanência e conclusão, enfatizaram o quanto a formação ali recebida alterou tanto a vida pessoal quanto profissional.

As professoras são unânimes ao afirmarem que a vida pessoal e a profissional sempre estiveram inter-relacionadas quando o assunto é a temática formação. Isso nos faz pensar que, de fato, o conceito de formação extrapola aquilo que é vivenciado somente nas instituições educacionais. Ou seja, a formação é algo que ocorre na vida do professor ao longo do curso da vida, interconectando a vida pessoal e profissional de cada sujeito aprendiz, o que, segundo Josso (2010), representa “aprendizagem de competências e de conhecimentos, como processo de mudança, como projeto, produção de sua vida e de sentido” (JOSSO, 2010, p.50).

A seguir, procuro evidenciar melhor essa relação entre a concepção de formação recebida e a vida profissional e pessoal de cada uma das professoras.

### 3.3.1 Professora Camila

Início com a narrativa da professora Camila. Esta professora, ao falar sobre a formação que se fez presente ao longo do curso de Pedagogia, explica que: “a pedagogia deu um respaldo para gente como estar trabalhando”.

Mediante essa fala, entendo que o curso de Pedagogia representou a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, e que a formação ali propiciada girou em torno desse fato, ou seja, preparar melhor os sujeitos aprendentes para que pudessem fazer a diferença nas instituições educacionais onde exerciam a docência.

Camila, ao se referir ao curso de Pedagogia, ressalta:

Ele me ajudou bastante como professora, como mãe, eu falo até que eu deveria ter feito esse curso de pedagogia, eu costumo falar assim que toda mulher deveria fazer esse curso de pedagogia, até antes de ser mãe. E como mãe, como professora me ajudou muito na sala de aula, eu passei olhar as crianças de uma forma diferente. Apesar de ser assim um pouco burocrático o que a gente aprende lá, procurava trazer para a sala de aula e assim foi muito bom como professora, para estar trabalhando com meus alunos, aprendi muito.

Após concluir o curso de Pedagogia, a referida professora reconhece o quanto ele foi importante, tanto para a formação humana de cada um, quanto para a formação profissional. Nesse sentido, pontua que ele colaborou não somente para sua formação enquanto professora, mas também para sua formação enquanto mãe de dois filhos.

Para Moita (2007, p.114-115):

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. (...) Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido de que é um processo de formação.

Segundo a autora, quando se pensa a formação do professor, esta não pode ficar limitada a um contexto institucional específico, mas deve romper barreiras, levando em consideração que a construção do próprio sujeito, no caso o professor, ocorre a partir de uma complexidade de experiências acumuladas e vivenciadas em seu cotidiano. E é

justamente esse conjunto de experiências que contribuirá para um ato de repensar sua própria prática docente, fazendo com que ele esteja em constante processo de formação.

Ao falar sobre a importância dos conhecimentos aprendidos no decorrer do curso, a professora comenta que sempre procurava usar com seus alunos, em seu cotidiano, o que aprendia no decorrer das aulas. Sendo assim, as discussões teóricas ali propiciadas, além do convívio diário com professores e demais colegas de profissão, colaboraram para o seu amadurecimento profissional e pessoal.

A Professora Camila quando indagada sobre a possível aplicabilidade do que aprendia no decorrer do curso à sala de aula em que era regente comenta que: “Ajudou muito, porque às vezes a gente aprendia lá e já tinha oportunidade de estar aplicando na sala logo em seguida, ajudou bastante”.

Mesmo com as dificuldades encontradas, os novos conhecimentos adquiridos na qualidade de sujeito aprendente de um curso superior são aplicados em sala de aula, e tudo indica que sua postura enquanto professora é alterada a partir de novas leituras, de novas experiências socializadas no decorrer das aulas, contribuindo para a aquisição de novas bagagens que seriam aplicadas no cotidiano de sua prática docente.

Esse conjunto de novas descobertas foi tão intenso que a professora Camila comenta que, ao concluir o curso de Pedagogia, pôde perceber transformação em sua prática docente. Ela afirma que:

Mudou bastante, sem dúvida nenhuma [...] Olha eu acho assim foi muito bom, como eu falei como mãe e como profissional, para mim ele contribuiu muito para o meu crescimento, hoje eu costumo assim falar que a pedagogia é a arte de ensinar, então contribuiu muito na vida, tanto profissional quanto pessoal.

Por fim, a referida professora chega à conclusão de que o curso foi responsável por alterar sua vida, não apenas sua vida profissional, mas também sua vida pessoal, sendo capaz de transformar, entre outras coisas, sua própria prática docente.

### *3.3.2 Professora Lorena*

Na narrativa da professora Lorena fica claro que o fato de ser professora foi um dos fatores que mais pesou na escolha pelo curso de Pedagogia. Inclusive, a ideia de formação

inicialmente girou em torno da possibilidade de receber uma receita mágica para melhorar sua atuação em sala de aula:

Quando eu fui fazer faculdade eu pensava que eu ia receber uma receitinha de como dar aula, no caso na segunda série na época, ainda era segunda série. Eu imaginei isso, mas quando eu cheguei lá a realidade era completamente outra, que vinha aqueles livros, aquelas apostilas, eu pensava meu Deus o que isso vai servir para mim na prática. Mas com o passar do tempo [...] esses anos tudo sem estudar, até o linguajar é completamente diferente do ensino médio, do segundo grau.

Por atuar em uma das séries da segunda fase do Ensino Fundamental, acreditava que o curso fosse fornecer uma coletânea mágica sobre como atuar em sala de aula. Ao iniciar o curso a realidade foi outra, pois eram privilegiadas discussões teóricas, levando a professora Lorena a entender que aquela realidade, um tanto quanto diferente do ensino médio, iria colaborar para sua atuação em sala de aula. Nesta mesma linha de raciocínio ela explica:

O que eu fazia? Eu levava um dicionário para sala de aula e deixava dentro da minha pasta, aí quando eu ia ler um texto e eu via alguma coisa que não estava entendendo muito bem eu grifava para depois eu abrir o dicionário e ver o que significava. Mas assim depois que passa que a gente sabe que cada conteúdo ali assim tem sua contribuição ajuda bastante porque a gente sabe que a psicologia, por exemplo, já trabalha mais como a gente vai atuar em sala de aula com as crianças, então a gente vai casando uma com a outra e com essa formação do todo sinceramente a gente vê a educação de outra maneira. [...] então ajuda bastante na prática na sala de aula.

A única maneira de romper com as dificuldades existentes foi se dedicar ao curso. Para isso, contou com a ajuda de um dicionário, dado o fato de que o contato com um novo referencial teórico, acompanhado de uma linguagem científica, dificultava em alguns momentos o entendimento da leitura, tendo então a necessidade de recorrer constantemente à ajuda de um dicionário.

Professora Lorena, ao concluir o curso, salienta que passaria a colher os frutos, ou seja, a colocar em prática o que aprendeu no decorrer do curso em suas aulas, contribuindo para melhorar sua atuação enquanto professora regente da segunda série do Ensino Fundamental. Como exemplo, cita o fato de ter aprendido bastante nas aulas da disciplina de Psicologia sobre como deveria tratar as crianças, reconhecendo que cada uma portava um jeito diferente de ser e que todos os ensinamentos ali transmitidos foram responsáveis por “ajudar bastante na prática na sala de aula”.

Sobre o possível impacto do curso de Pedagogia em sua prática pedagógica, ela afirma:

Bastante. O que mais me marcou assim, por eu passar por essa experiência, por essa dificuldade de assimilar. A gente não consegue aproveitar do aluno mais do que quarenta minutos das quatro horas e meia que ele fica com a gente. Então por esse motivo, sempre a gente tem que estar voltando num conteúdo. [...] porque eu pensava assim que eu entrava na sala de aula, que eu falava, passava atividade e mostrava até alguma atividade lúdica e pronto, todo mundo aprendeu. Mas não é assim, tem criança que por mais que a gente desdobrou, e não aprendeu, daquela maneira que foi satisfatória para a gente ensinar, para ele não foi suficiente para aprender.

Ao iniciar a narrativa, a professora Lorena disse que estranhou e sentiu dificuldades em se adaptar ao curso de Pedagogia, dado o fato de tomar contato com um referencial teórico, além da linguagem acadêmica, diferentes do que havia estudado no antigo segundo grau. Ao concluir o curso, e quando questionada sobre o papel que ele teve em sua formação e no seu desempenho em sala de aula, demonstra um amadurecimento teórico que, aliado à prática cotidiana, foi responsável pela construção de um repensar sobre sua atuação docente.

Na condição de aluna, houve dificuldades em assimilar os conteúdos transmitidos, sendo essa barreira superada com o tempo. Ao terminar o curso, chega à conclusão da necessidade de repensar sua maneira de ensinar, pois, em muitos momentos, e anterior ao curso, sua aula era pautada somente na transmissão do conteúdo e, às vezes, desenvolver alguma atividade lúdica. Hoje, e após aprender no decorrer do curso e em especial nas aulas de Psicologia, sentiu a necessidade de entender cada aluno, e que cada um aprende de forma diferenciada, tendo o professor a função de saber lidar com estas especificidades.

Josso (2004) esclarece que:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar sobre si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. (...) é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p.48).

A ideia de “caminhar para si” representa a possibilidade de entender a concepção de formação a partir de uma viagem, quando ocorre o encontro do viajante com o próprio percurso formativo, cabendo a este sujeito reconhecer sua própria transformação.

Com relação à história de vida da professora Lorena, pode-se dizer que houve um “caminhar para si”, sendo comum o reconhecimento das transformações ocorridas em sua vida através de um percurso formativo, ocasionando a transformação de si e de sua prática docente.

### *3.3.3 Professora Carla*

A professora Carla é clara ao afirmar que enxergava no curso de Pedagogia a possibilidade de ampliar seus conhecimentos, sendo o seu maior sonho ingressar definitivamente na educação. Sobre a formação recebida no decorrer do curso, pondera que: “O curso de pedagogia veio reforçar o que eu havia aprendido durante o curso de magistério concluído no ano de 1988”.

Professora Carla, ao ingressar no curso de Pedagogia, deparou-se com uma nova realidade, sendo necessária uma maior dedicação aos estudos, tendo em vista tomar contato com diversos autores até então desconhecidos quando cursou o Técnico em Magistério.

Essa fala permite pensar que a formação ali propiciada esteve constantemente ligada à reflexão sobre a importância da atuação do professor em seu cotidiano, uma vez que a referida professora enfatiza que os ensinamentos adquiridos no decorrer do curso de Pedagogia reforçaram o que ela havia aprendido anteriormente, e sabemos que o curso Técnico em Magistério tem por objetivo formar professores.

Já sobre as possíveis contribuições do curso de Pedagogia para sua formação enquanto professora substituta ela comenta que:

Este curso significou e contribuiu para minha formação enquanto pedagoga e estudiosa na área educacional, e percebi o quanto meu trabalho na sala de aula, creche, local que atualmente atuo tem sido enriquecido através de experiências e vivências, integrando as várias áreas do conhecimento voltadas para educação infantil. Além de tornar-me uma professora crítica, reflexiva, competente, responsável e capaz de criar novas formas de trabalho, num mundo que passa por mudanças rápidas e profundas.

A professora enfatiza que a sua dedicação ao curso valeu a pena e, ao concluí-lo, teve a oportunidade de prestar um concurso municipal e ser aprovada. Hoje, atua na educação infantil no município de Urutaí. Para Josso (2010, p.198), “Nós entramos numa aprendizagem seja pelas indicações de um terceiro, seja pela observação de uma pessoa de certa maestria,

seja ainda pelo viés de uma teoria”. A professora Carla, ao longo do curso de Pedagogia na condição de sujeito aprendente, adquiriu diversas aprendizagens, como por exemplo, o que é mencionado por Josso (2010), colaborando para sua aprovação no concurso municipal.

Os conhecimentos aprimorados ou adquiridos no decorrer do curso foram responsáveis por ela se tornar mais crítica, reflexiva, propiciando-lhe a capacidade de, em seu ambiente de trabalho, criar novas situações devido ao fato de que, enquanto professora, a preocupação girar em torno do entendimento de que todos nós vivemos em um mundo que passa por rápidas e profundas mudanças.

Outro ponto a ser destacado na fala desta professora é a respeito da contribuição do curso de Pedagogia para o seu desempenho enquanto professora:

Após a conclusão, considero que minha formação como pedagoga não veio apenas para atender a uma dualidade, entre pensar e o fazer pedagógico, mas sim, à integridade dos conhecimentos adquiridos, uma formação integrada para exercer a docência nas séries iniciais no ensino fundamental, na educação infantil.

Interessante observar que mesmo a professora Carla concordando que o curso de Pedagogia contribuiu para sua formação enquanto professora, salienta a importância do que aprendeu ao cursar o Técnico em Magistério, no ano de 1988.

Esse conjunto de conhecimentos adquiridos ao cursar o Técnico em Magistério e o curso de Pedagogia, somados a outros adquiridos ao longo da vida, contribuiu para que pensasse em um conceito de formação não fragmentado, mas em “uma formação integrada”, auxiliando-a a exercer o magistério na Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental.

Interessante observar que a narrativa da professora Carla vai além da expectativa formativa, tanto em relação às parceladas, quanto a ela mesma e, embora não descarte a importância da formação recebida em instituições consideradas oficiais (Cursos Técnicos e o próprio Curso de Pedagogia), outras experiências vivenciadas ao longo da vida permitem a ela pensar em um conceito de formação que não fique restrita a uma instituição específica, mas que esteja ligada ao longo curso da vida. Daí o fato de enfatizar uma formação que seja integrada. Para Josso (2004, p.48): “Vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”.

Professora Carla, ao narrar sua história de vida, realiza uma reflexão sobre aquilo que vivenciou e tem vivenciado enquanto professora da Educação Infantil e da primeira fase do Ensino Fundamental. A reflexão sobre o seu cotidiano profissional (vivências) lhe permite

entender como foi se constituindo professora ao longo do tempo e, de acordo com Josso (2004), a partir do momento que um sujeito é capaz de fazer essa reflexão, esse conjunto de vivências atinge o *status* de experiências.

### 3.3.4 Professora Amélia

Ao concluir o curso de Pedagogia, a professora Amélia diz que valeu a pena e que ele “contribuiu de forma extraordinária, foi ai que percebi o quanto foi profissional, foi enriquecido tornando crítica, reflexiva e capaz de criar novas formas de trabalho”.

A permanência em um curso de licenciatura, aliada a outras experiências acumuladas ao longo curso da vida, resultaram na possibilidade de ampliar novos conhecimentos, colaborando para que tornasse crítica, sendo capaz de entender melhor o espaço e as relações em que estava inserida, além de permitir criar novas situações, visando enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre as transformações ocorridas em sua prática pedagógica, ela esclarece:

Após a conclusão considero que houve uma grande transformação. Antes, minhas aulas eram muito tradicionais, mecânicas, onde cobrava muito do aluno a decoreba, às vezes o aluno nem aprendia, apenas decorava e hoje eu posso ver que o ingresso na parcelada com a troca de experiências entre os professores, entre os autores lidos houve o repensar da prática pedagógica, melhorando a qualidade de minhas aulas.

O que foi aprendido no decorrer das aulas no curso de Pedagogia foi colocado em prática, sendo responsável por fazer com que o seu cotidiano enquanto professora passasse por grandes transformações. As aulas até então consideradas tradicionais, inclusive exigindo do aluno a prática de apenas memorizar os conteúdos, bem como reproduzi-los de forma fidedigna nas avaliações, cede lugar a outras atividades, tendendo a considerá-lo em sua totalidade.

O conjunto de novos ensinamentos, aliado às diversas discussões teóricas e às experiências docentes da educação básica, colaboraram para um repensar da própria prática pedagógica pela professora Amélia, alterando de forma significativa a qualidade de suas aulas.

Para Josso (2010, p.205), “o processo de formação designa um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si mesmo (naquilo que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo quanto nas interações sociais e em sua relação com

o meio ambiente”. A partir do momento em que o sujeito aprendente toma consciência de sua própria transformação, o que Josso (2010) designa de transformação da vida interior, ele se torna capaz de estabelecer um conjunto de relações consigo mesmo e com o próprio meio em que está inserido.

Entender as transformações sofridas pelo sujeito aprendente através do seu percurso de formação representa a possibilidade de compreender esse percurso. Relativo a isto, Josso (2010, p.206) escreve que: “O percurso de formação centra-se principalmente em deslocamentos, escolhas, acontecimentos, encontros que são designados como marcos de uma trajetória, mas o relato para ser inteligível para um terceiro, precisa entrar um mínimo na lógica dessa trajetória”.

A trajetória profissional da professora Amélia é marcada por determinada transitoriedade, tendo em vista que exerceu a docência tanto na zona rural quanto na zona urbana. O fato de querer prosseguir os estudos representa uma escolha, inclusive ocasiona a sua vinda para o ambiente urbano.

Ao narrar essa trajetória, a professora Amélia consegue fazer uma reflexão sobre seu percurso de formação e, ainda, sobre as possíveis transformações ocorridas em sua vida.

### **3.4 Algumas Reflexões em Torno das Narrativas dos Sujeitos Aprendentes**

De maneira geral, as professoras Camila, Lorena, Carla e Amélia, ao se referirem à formação obtida em um curso de licenciatura, vislumbram determinadas transformações em sua prática docente ou mesmo na vida pessoal. Outro fato notório é que a partir das narrativas é possível perceber que todas as professoras participantes desta pesquisa atribuem ênfase à formação recebida ao longo da vida.

Mesmo reconhecendo que o curso de Pedagogia colaborou para uma melhor atuação em sala de aula, a participação em outros cursos, o relacionamento com amigos, colegas de profissão, ou mesmo as experiências adquiridas no cotidiano, não foram ignoradas. Ao contrário, todas essas experiências acumuladas, somadas aos novos ensinamentos no decorrer do curso de Pedagogia (a exemplo, do conhecimento teórico), ajudaram essas professoras a pensarem ou mesmo repensarem sua condição docente.

Embora sendo capazes de realizar essas reflexões, entendo que houve determinado silenciamento de algumas questões por parte das professoras Camila, Lorena, Carla e Amélia, como por exemplo, possíveis críticas em relação à formação recebida.

No decorrer das narrativas, é possível vislumbrar um curso perfeito, que surgiu para resolver a situação dos professores que, segundo a LDB 9.394/96, não eram qualificados. Esses sujeitos, em um período de três anos, nos finais de semana, são submetidos a uma formação e, ao findar esse período, têm a capacidade de pensar e repensar constantemente a prática pedagógica.

Acredito na importância desse curso para a formação desses professores. Entretanto, é notória a falta de condições para a efetivação dessa formação. De forma específica, as quatro professoras participantes dessa pesquisa cumprem uma carga horária composta de trinta horas semanais de atividades. Ao se sujeitarem a participar dessa formação em nível superior tiveram que conciliar as atividades profissionais e a vida pessoal com a nova realidade.

Em nenhum momento foi permitido a qualquer professor a possível ideia de afastamento para qualificação, uma vez que o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, através dos cursos de licenciatura plena parcelada, era exclusivamente destinado a professores em serviço.

Com exceção dos meses de janeiro e julho, os professores trabalhavam semanalmente, e na sexta-feira no período noturno e no sábado durante todo o dia deveriam participar das aulas. Devido à carga horária excessiva, eles possuíam apenas o domingo para organizarem a vida, ou seja, prepararem as aulas da semana, assim como se dedicarem à família e a outros compromissos.

Acredito que as professoras subestimaram as deficiências encontradas ao longo do curso. Frente ao interesse de buscar por uma formação em nível superior (as professoras Camila, Lorena, Carla e Amélia estavam há bastante tempo distante dos bancos escolares, na condição de alunas) aliada à pressão e a uma leitura aligeirada em relação à LDB 9.394/96, dedicaram-se ao curso não considerando possíveis críticas mais severas em relação ao processo de formação a que foram submetidas. Essa questão veio à tona quando analisei de forma detalhada o relato da professora Lorena:

Quando eu fazia a parcelada, às vezes a gente ouvia algumas críticas [...] que tinha mais privilégio, às vezes não aprendia igual quem estava lá todos os dias, mas pelo contrário porque quem estava fazendo ali era porque precisava realmente de formação e uma formação que se não teve uma oportunidade de fazer antes, numa faculdade regular, estava fazendo ali. Então quem estava fazendo ia abraçar aquele curso superior [...] nossa sala tinha cinquenta alunos e a gente percebia, aquele esforço [...] eu não concordo que a gente tinha mais regalia e que a gente não aprendia tanto.

Interessante observar que apenas uma professora das quatro que participam da pesquisa faz essas observações, levando à percepção de que em diversos momentos, principalmente no cotidiano profissional, os professores que cursaram licenciatura nos moldes das parceladas, foram alvo de críticas diversas, inclusive pelos próprios colegas de profissão.

Talvez um dos motivos responsáveis pelo silenciamento de possíveis deficiências encontradas ao longo do curso tenha sido justamente o fato dos cursos na modalidade licenciatura plena parcelada serem vistos como uma licenciatura inferior em relação à licenciatura regular cursada por outros colegas de profissão. Essa situação fica evidente na fala da professora Lorena que, diferente das demais, defende de forma explícita a licenciatura cursada (parcelada), e uma de suas alegações diz respeito ao fato de que todos os professores que lá estavam tinham um único objetivo: aproveitar ao máximo essa oportunidade de formação.

Essa defesa que a professora Lorena faz em relação à licenciatura cursada despertou em mim a reflexão sobre as diferenças entre as licenciaturas em Pedagogia oferecidas pela Universidade Estadual de Goiás (regular e parceladas).

A matriz curricular do curso de Pedagogia na modalidade licenciatura plena parcelada contemplava um total de 2.400 horas, ao passo que a matriz do curso de Pedagogia regular, também oferecido pela Universidade Estadual de Goiás, totaliza 2.640 horas, e ambas contemplam uma divisão de conteúdos ligados a conhecimentos básicos, áreas de conhecimento, temas transversais, atividades complementares e estágio supervisionado.

Em termos de carga horária cursada, pode-se afirmar que há uma diferença de 240 horas de atividades a menos em relação ao curso na modalidade parcelada. Já nos demais aspectos, há uma aproximação entre os cursos, seja parcelada ou regular, tendo em vista que todos os candidatos foram submetidos a um processo seletivo, a carga horária também foi cumprida. No caso da parcelada, a carga era cumprida de forma diferenciada, ou seja, nos finais de semana e férias. Contudo, independente do curso frequentado, a certificação final em nenhum momento fez distinção entre parcelada ou regular, ao contrário, ambas contemplam o título de Licenciado (a) em Pedagogia.

Em suma, pensar o curso de Pedagogia na modalidade licenciatura plena parcelada e a formação por ele propiciada, a partir da perspectiva do sujeito aprendente, representa a possibilidade de entender como realmente se efetivou uma determinada proposta de formação. A partir das narrativas das professoras participantes da pesquisa foi possível perceber que, mesmo contribuindo para o crescimento tanto pessoal quanto profissional, outros tipos de formação também se fizeram presentes ao longo de suas vidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após trilhar longos caminhos, é chegado o momento de concluir a pesquisa, que trouxe como problemática central o questionamento sobre “como ocorreu a formação dos professores egressos da licenciatura plena parcelada em Pedagogia no Câmpus Pires do Rio, na perspectiva desses professores”. Penso que novos pesquisadores, ao lerem este trabalho, terão a possibilidade de vislumbrar novas perspectivas e, portanto, construirão novas reflexões a respeito do tema aqui abordado.

### **O que revelou a História de Vida das Professoras Camila, Lorena, Carla e Amélia?**

As reflexões construídas ao longo do trabalho permitiram compreender como cada professora se constituiu ao longo da vida, enfatizando o início da escolarização até os dias de hoje, quando é realizada uma reflexão sobre sua atuação docente e as transformações ocorridas na prática pedagógica, a partir de um conjunto de experiências vivenciadas.

Procurei ao longo do texto estabelecer constantes reflexões a respeito da formação inicial de cada professora, do ingresso e permanência na docência, assim como os possíveis motivos que as levaram a ingressar em um curso superior na modalidade licenciatura plena parcelada em Pedagogia, e os desdobramentos dessa formação para a vida pessoal e profissional.

Estas professoras, por estarem inseridas no sistema educacional e vivenciarem na pele a necessidade de constante formação, ingressam em um curso superior na modalidade licenciatura plena parcelada, oferecido pelo Câmpus Pires do Rio, por meio da Universidade Estadual de Goiás. Acredito que o ingresso neste curso superior representou enormes desafios para as professoras Camila, Lorena, Carla e Amélia, uma vez que, mesmo almejando uma melhor qualificação, estava em jogo diversos outros aspectos, como é o caso da relação das narradoras com seus familiares.

A família esteve presente em todas as narrativas, a exemplo da professora Camila, que desde a infância mostra abrir mão de muitos sonhos para acompanhar seu pai em diversos tratamentos de saúde. A importância da família também se fez presente na história de vida da professora Lorena, tendo em vista que o primeiro contato com uma professora e também tia foi responsável por contribuir para a constituição da docente que é hoje. Nesta mesma linha de raciocínio, encontramos a história de vida das professoras Carla e Amélia. Professora

Carla, ao ficar viúva, migra da cidade de Goiânia para Urutaí, objetivando criar seus três filhos, sendo este o momento em que decide ingressar na docência. Professora Amélia ao longo de sua vida profissional teve que provar para sua família, principalmente para sua mãe e esposo, o quanto era importante estudar.

As histórias de vida destas professoras permitem uma reflexão sobre a educação no interior de Goiás no início da década de 1990 e dos anos 2000. Neste momento, o campo da educação é marcado por uma necessidade de constante busca por formação, principalmente a nível superior. Mas é marcado também por uma determinada pressão por parte de uma leitura aligeirada em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e dos governos federal, estaduais e municipais. As professoras Camila, Lorena, Carla e Amélia em suas narrativas não evidenciam o ingresso em um curso superior a partir de uma imposição. Ao contrário, enfatizam que, por estarem inseridas no sistema educacional, e também por opção, sentiram a necessidade de uma formação diferenciada, propiciada por um curso de licenciatura.

As críticas apresentadas estão mais próximas das dificuldades para permanecerem no curso (as aulas eram nos finais de semana e férias; todas tinham filhos/eram casadas e, tiveram que abrir mão do convívio familiar; tiveram que conciliar profissão com os estudos) do que do modelo de formação implantado no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 no que tange à formação docente em nível superior.

Apesar de todas as dificuldades, estas professoras concluem um curso de licenciatura e, ao fazerem um balanço sobre os desdobramentos dessa nova formação para a vida profissional, mencionam que os conhecimentos adquiridos e/ou aprimorados contribuíram para um melhor desempenho de suas funções docentes.

Todavia, não descartam as experiências adquiridas ao longo da vida, em diversos contextos. Partindo dessa perspectiva, saliento a concepção de Moita, ao afirmar que: “Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (MOITA, 2007, p.116).

A relação entre a configuração da identidade e a importância dos contextos vivenciados é evidente nas narrativas das professoras. A professora Lorena salienta a relevância do curso de Pedagogia para sua prática pedagógica. Contudo, observa que seu jeito de ser professora está bem próximo das características de sua primeira professora e tia. As professoras Camila e Amélia pontuam que o curso de Pedagogia representou uma transformação tanto na vida pessoal, quanto profissional, mas também enfatizam as

experiências adquiridas no decorrer da vida, e que estiveram presentes tanto no início da docência na zona rural, quanto nos dias de hoje. Por último, temos a professora Carla, que concorda que o referido curso foi responsável por melhorar sua atuação em sala de aula, mas não descarta a formação recebida ao cursar o técnico em magistério.

### **O que dizer sobre as Parceladas e a proposta de formação docente para o Estado de Goiás?**

Todas as professoras entrevistadas narram sobre as diversas instituições educacionais por onde passaram, e, em determinado momento, enfatizam a importância de ingressarem em um curso superior com características especiais. Apesar de todas as dificuldades encontradas desde o ingresso, a adaptação, até a conclusão, são unânimes ao reconhecerem a importância dessa nova etapa tanto na vida pessoal quanto profissional.

Enquanto pesquisador, vislumbrei algumas questões em relação a essa proposta de formação implantada no Estado de Goiás, no final da década de 1990. Entendo que a Universidade Estadual de Goiás, mesmo possuindo vários cursos de licenciatura espalhados pelo Estado, optou por um novo veio de formação, dando origem a diversos cursos de licenciatura na modalidade parcelada, entre eles o de Pedagogia, cursado pelas professoras colaboradoras da pesquisa. Graças a esta estratégia, esta Universidade se destaca no cenário educacional como uma das instituições que possuía a maior quantidade de alunos matriculados em cursos presenciais de educação, como nos adverte Silva (2008).

Observo que a recém-criada Universidade Estadual de Goiás, no final dos anos 1990, não possuía estrutura adequada para sustentar a diversidade de cursos criados para atender um quantitativo de aproximadamente 68% dos professores da educação básica, que necessariamente deveriam passar por qualificação. Essa estrutura diz respeito tanto a nível físico quanto a nível humano.

Devido à expansão da UEG, diversos municípios do Estado de Goiás são agraciados com cursos das parceladas por meio de parcerias diversificadas (Secretarias Municipais, Secretaria Estadual de Educação, Sindicatos) e, onde não existisse a presença física da Universidade, caberia à prefeitura a organização desse local. Essa situação gerou em muitos locais a inexistência de bibliotecas adequadas e de laboratórios, contribuindo para uma precarização da formação.

Sobre o quadro de pessoal, foi utilizada boa parte do quadro docente da própria Universidade, embora, segundo a proposta pedagógica que sustentou o curso de Pedagogia no

Câmpus Pires do Rio, era permitido contratar um total de 20% de professores extras, sendo a exigência possuir graduação e experiência na educação básica.

Outro ponto que chama a atenção diz respeito à organização do curso. Embora entenda que o objetivo era atender a um público diferenciado, sendo professores em serviço, entendo que trabalhar durante toda a semana e estudar na sexta no período noturno e no sábado (período integral) colaborou para certo desgaste dos professores em qualificação, assim como afetou o relacionamento familiar, o que fica evidente nos relatos das professoras.

E sobre a formação propiciada pelas parceladas? Interessante que na proposta pedagógica que deu suporte à organização do curso de Pedagogia ministrado no Câmpus Pires do Rio, em alguns momentos, evidencia-se a necessidade de pensar uma formação que contribuísse para a transformação da prática pedagógica dos professores cursistas e essa questão é muito forte nas narrativas, em que há uma perspectiva de considerar a formação propiciada pelo curso de Pedagogia na modalidade licenciatura plena parcelada como responsável por redirecionar o cotidiano pedagógico das professoras.

Entendo também que, como o objetivo era qualificar um público específico, deveria ser pensada uma proposta pedagógica que contemplasse um entrelaçamento entre uma nova teoria a ser aprendida e a experiência vivenciada pelos professores. Embora em alguns momentos da proposta pedagógica isso seja evidenciado, ela apenas perpassa o referido documento, não estando totalmente explicitada. Sendo assim, creio que os professores em algum momento da formação foram prejudicados, apesar disso não aparecer em suas falas.

De um modo em geral, as parceladas no Estado de Goiás cumpriram sua função, ou seja, colaboraram para a qualificação de professores que estavam, há muitos anos, distantes da sala de aula na condição de alunos aprendentes. Contudo, ao participarem desse projeto de formação, as professoras se sentem entusiasmadas e prosseguem seus estudos. As professoras Camila, Lorena, Carla e Amélia, ao concluírem o curso de Pedagogia, ingressam em Programas *lato sensu* e atualmente manifestam o desejo de prosseguirem os estudos por meio da inserção em Programas *Stricto sensu*.

Estabelecer um diálogo reflexivo com estas professoras permitiu trazer o humano para o centro da atenção, propiciando novas visões a respeito da formação, conforme nos alerta Bragança (2011). Esta formação, por sua vez, extrapola uma concepção puramente oficial, propiciando a reflexão sobre algo ligado ao longo curso da vida, envolvendo tanto a vida pessoal quanto profissional de cada sujeito.

O diálogo estabelecido nesta pesquisa entre as narrativas das professoras Camila, Lorena, Carla e Amélia e as fontes escritas da Universidade Estadual de Goiás em Pires do

Rio nos possibilitou abrir o leque de complexidades que envolveram a oferta de curso superior na modalidade parcelada, no Estado de Goiás. Sobre a riqueza da formação humana, como nos advertem autores como Josso (2004, 2010), Nóvoa (2007, 2010), Dominicé (2010), Bragança (2011, 2012), entre tantos outros, o ingresso e conclusão de um curso superior compreende um pequeno espaço de tempo na história de vida do sujeito aprendiz. Fazer a relação deste curto espaço de tempo – curso superior – e as experiências que os sujeitos acumulam ao longo da vida é contínua, sendo um desafio marcante para professores e professoras formadores, e para alunos e alunas aprendentes.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **História e Histórias de Vida** - Destacados Educadores Fazem a História da Educação Rio-grandense. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2004.
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.32, n.1, p.177-197, jan./abr. 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Editora Pioneira, 2004.
- ARANTES, A. R. **A formação de professores da licenciatura plena parcelada do curso de pedagogia da UEG (Anápolis): Suas repercussões na atuação dos professores da rede municipal de Abadiânia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO: 2006. 209p.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**. 3ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de Vida e Formação de Professores: Diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. In: **Educação**. Porto Alegre-RS: v.34, n.2, p.157-164, maio/ago. 2011.
- BRANDÃO, C. da F. **LDB Passo a Passo – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – Comentada e interpretada, Artigo por Artigo**. São Paulo: AVERCAMP, 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília-DF: 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2014.
- BOLIVAR, A. (Dir.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. (tradução de Gilson César Cardosos de Souza). Bauru-SP: EDUSC, 2002.
- CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p.84-107.
- DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- FERRAROTTI, F. Las historias de vida como método. **Acta Sociológica**, n.56, septiembre-diciembre, 2011, p.95-119. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>>. Acesso em: 23-01-2012.
- FERREIRA, C. L. **A UEG no olho do furacão – O processo de criação, estruturação e expansão da Universidade Estadual de Goiás**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO: 2006. 112p.

FILHO, Wolney Honório; FORTE, Maria Carolina; SILVA, Rubislei Sabino da Silva. “Até Hoje Quando Estou Cansada Eu Canto”: História de Vida de Professores. In: **Revista Cocar**, Paraná, v.8, n.15, jan-jul/2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil** – História oral de vida. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007.

GOIÁS. **Lei nº 13.456 de 16 de abril de 1999**. Disponível em: <[http://www.cdn.ueg.br/arquivos/legislacao/conteudoN/202/Lei\\_13.456-Criacao\\_da\\_UEG.pdf](http://www.cdn.ueg.br/arquivos/legislacao/conteudoN/202/Lei_13.456-Criacao_da_UEG.pdf)>. Acesso em: 16 de abril de 1999.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2007.

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília-DF: INEP, 2007.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2010.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, M. (Org.). 2ed. **História das mulheres no Brasil**. 2ed. São Paulo: Contexto, 1997.

LUCKESI, C. C. Prática Educativa: Processo versus Produto. **Revista ABC EDUCATIO**. n.52, p.20 - 21, dez. 2005 e jan. 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007.

NOVAES, V. G. de S. **Pólo Universitário de Palmeiras de Goiás concretização das políticas educacionais na UEG**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO: 2004. 304p.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Natal-RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, M. R. F.; SANTOS, A. R. de J. Formação e atuação do professor na sociedade contemporânea: implicações e possibilidades. In: **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas-SP: n.44, p.47-56, dez 2011.

PÉREZ-GOMEZ A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.93-114.

REY, G. F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade** – Os processos de construção da informação (tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva). São Paulo: Cengage Learning, 2010.

RESENDE, L. Â. S. de. **Formação de Professores de Educação Física: a experiência emergencial da Licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás – LPP/UEG**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO: 2010. 149p.

SILVA, A. J. da. **A expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual**. 2008. 242f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília-DF: 2008.

SOUZA, A. C. G. de. **O curso de licenciatura plena parcelada em pedagogia e suas implicações nas práticas do ensino de arte na educação infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO: 2009. 143p.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre as histórias de vida em formação. **Educação em questão**. v.25, n.11, p.22-39, jan./abr (2006).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **História**. Disponível em: <[http://www.ueg.br/conteudo/633\\_historia](http://www.ueg.br/conteudo/633_historia)>. Acesso em: 10 de março de 2014.

\_\_\_\_\_. **Atas de Resultados Finais**. Secretaria da Unidade Universitária de Pires do Rio-GO: 2000 a 2007.

\_\_\_\_\_. **Missão**. <http://www.piresdorio.ueg.br/conteudo/2367>>. Acesso em: 10 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto Licenciatura Plena Municipal**. 2000 a 2002 e 2001 a 2003.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre os Cursos de Licenciatura Plena Parcelada**. Coordenadoria Geral de Programas Especiais – CGPE – UEG 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Avaliação Interna da Unidade Universitária de Pires do Rio**. Ano Base, 2013.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CÂMPUS CATALÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**



**NEPEDUCA:  
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE CATALÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Sr.(a) Professor**

Meu nome é Wolney Honório Filho, Professor Associado do Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Câmpus de Catalão e líder do NEPEDUCA – Núcleo de Pesquisa em Educação de Catalão. Nesta instituição, estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado “Experiências de vida e formação docente em Goiás”, que busca resgatar a memória educacional no Estado de Goiás. Para tanto, buscamos entrevistar professores(as) e ex-professores(as) desta e outras regiões do Estado de Goiás, tendo em vista colher depoimentos, histórias de vida, através de gravação de entrevistas, visando combater o esquecimento e valorizar as histórias de professores dessa região.

O conselho de ética em pesquisa com seres humanos estabelece que qualquer participação de pessoas em pesquisa seja feita com autorização por escrito dos mesmos, ou seus responsáveis. Nesse sentido, venho em meu nome e em nome da equipe de pesquisadores do NEPEDUCA, pedir sua autorização e colaboração com o nosso trabalho. Nós o(a) convidamos para uma sessão de entrevista, em horário e local a combinar, sem prejuízo para o(a) senhor(a) ou mesmo desconforto.

Esclareço ainda, que as entrevistas têm por objetivo descolar as memórias, construindo outras vozes do passado educacional em Goiás. Essas entrevistas e/ou filmagens poderão ser usadas para ilustração e exemplificação em futuras apresentações do trabalho. Nossa intenção é criar um acervo audiovisual que sirva para futuras pesquisas em nosso país. Além disso, entendo que toda pesquisa deve, de alguma forma, contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Coloco-me a inteira disposição dos(as) senhores(as) para maiores esclarecimentos, seja na Universidade Federal de Goiás – Câmpus de Catalão ou pelos telefones (64) 3441 5308; (64) 3441 5366; e, desde já, antecipo agradecimentos.

Atenciosamente.

---

Prof. Dr. Wolney Honório Filho CAC/UFV

Espaço para os(as) Professores(as)

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar do seu projeto de pesquisa como voluntário(a) e autorizo a divulgação da minha entrevista em sua pesquisa e demais trabalhos acadêmicos/artísticos.

---

Assinatura

## **ROTEIRO PARA A ENTREVISTA**

### **Vida Pessoal**

- ✓ Qual o seu nome completo?
- ✓ Onde você nasceu? Quando?
- ✓ É casada ou solteira?
- ✓ Reside onde?
- ✓ Fale um pouco de você.

### **O início da vida estudantil**

- ✓ Quais as lembranças do início de sua vida estudantil?
- ✓ Quais as instituições (escolas) por onde você estudou?

### **Vida Profissional**

- ✓ Quais os motivos que a levaram a tornar-se professora? Isso ocorreu em que ano? Você sentia que estava preparada? Você havia cursado até que nível?
- ✓ Para você, o que é ser educador (a)?
- ✓ Quais são as características que um bom educador deve ter?
- ✓ Você participa ou participou de cursos de atualização para professores? Cite alguns. No que eles te ajudaram enquanto professora?
- ✓ O que você entende por formação?

### **O ingresso no curso superior “As Parceladas” e os desdobramentos da formação ali propiciada**

- ✓ Como você tomou conhecimento da existência do curso de Pedagogia na modalidade Licenciatura Plena Parcelada (LPP)?
- ✓ Inicialmente, você pensou em não participar dessa formação? Caso sim, que fatores a levaram a mudar de ideia?
- ✓ Porque você escolheu o curso de Pedagogia na modalidade LPP e não outro?
- ✓ Ao iniciar o curso de Pedagogia você estava há quanto tempo sem frequentar uma sala de aula? Como foi o processo de adaptação nesse curso? Quais as maiores dificuldades encontradas?
- ✓ Quais os autores que marcaram você no decorrer do curso?

- ✓ Qual a sua relação com os professores formadores? Algum te marcou de forma especial?
- ✓ O que significou o curso de Pedagogia para sua formação enquanto professora?
- ✓ O município lhe ajudou financeiramente para custear o curso de pedagogia?
- ✓ Como eram as aulas das Parceladas? De que forma eram desenvolvidas?
- ✓ Após concluir o curso de pedagogia foi possível perceber possíveis alterações na sua prática pedagógica? Explique.
- ✓ Em relação às Parceladas, cite aspectos positivos e negativos.

Obrigado por colaborar com a pesquisa.

Catalão/GO, 31 de janeiro de 2014.

Prof. Dr. Wolney Honório Filho e Rubislei Sabino da Silva.