

DANIEL FERNANDO DE LIMA

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PEDAGOGAS DO INTERIOR DE GOIÁS
A PARTIR DE SUAS BIOGRAFIAS EDUCATIVAS

Universidade Federal de Goiás
Câmpus Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2014

DANIEL FERNANDO DE LIMA

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PEDAGOGAS DO INTERIOR DE GOIÁS
A PARTIR DE SUAS BIOGRAFIAS EDUCATIVAS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, câmpus Catalão.

Orientador: Prof. Dr. Wolney Honório Filho.

Universidade Federal de Goiás
Câmpus Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BSCAC/UFG**

L732f Lima, Daniel Fernando.
Formação e Profissionalização de Pedagogas do Interior de
Goiás a partir de suas Biografias Educativas [manuscrito]
/Daniel Fernando de Lima. - 2014.
xv, 146 f. : il.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Wolney Honório Filho
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal de Goiás- Regional Catalão, Departamento de
Educação, 2014.
Bibliografia.
Anexos.

1. Pedagogia. 2. Profissionalização. 3. Histórias de vida.
4. Bibliografias. I. Título.

CDU:37.012: 016

DANIEL FERNANDO DE LIMA

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PEDAGOGAS DO INTERIOR DE GOIÁS
A PARTIR DE SUAS BIOGRAFIAS EDUCATIVAS

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, defendida e aprovada em ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wolney Honório Filho – Orientador.

Profª Drª Cristhianny Bento Barreiro – IF sul-rio-grandense

Profª Drª Márcia Pereira dos Santos - UFG

Universidade Federal de Goiás
Câmpus Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2014

Dedico este trabalho, bem como minha graduação, pós-graduação e toda minha vida às pessoas mais importantes: meu pai, Paulo Donizetti de Lima, e minha mãe, Maria das Graças Silva Lima. Sem o apoio deles em todos os momentos, eu não teria forças nem ânimo para continuar trilhando o longo caminho da minha vida. Dedico também aos meus irmãos, Paulinho e Ana Rita, que muito contribuem para minha formação enquanto ser HUMANO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a JAH, por enviar energias positivas, como paz, amor, perseverança e humildade a todos nós.

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio e por entenderem que precisamos caminhar em busca de novos conhecimentos para nos transformarmos em pessoas mais completas.

Ao meu professor/orientador Wolney Honório Filho, pela contribuição, não apenas acadêmica, mas em diversos aspectos da minha vida. Obrigada por me mostrar caminhos que podem me fazer uma pessoa com mais conhecimento e com mais respeito pelos outros.

Às professoras entrevistadas, pela dedicação e pela contribuição de suas narrativas para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Às professoras Cristhianny Bento Barreiro e Márcia Pereira dos Santos, por aceitarem o convite para participarem da banca de qualificação e defesa desta dissertação, e, logo, da minha pesquisa.

À professora Ana Maria Gonçalves, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do câmpus Catalão da UFG, por ter me ajudado no momento em que mais precisei.

À professora Cida Almeida, pela paciência, ajuda e respeito dedicados a mim nos momentos de incertezas financeiras.

A todos os técnicos e professores do Departamento de Educação do câmpus Catalão da UFG.

Ao Departamento de História e Ciências humanas do câmpus Catalão da UFG, por permitir que eu pudesse cumprir minhas atividades de Estágio Docência juntamente com a professora Márcia Pereira dos Santos.

Aos meus amigos/companheiros da República Conversa Comigo, pelo apoio ao longo de toda minha jornada no município de Catalão.

À Lorena, minha namorada, por compreender minhas ausências devido aos estudos e por compartilhar e me acalmar em momentos de insegurança.

Aos meus companheiros de turma que ingressaram comigo no programa de Pós-graduação em Educação, em especial aos colegas Vinicius e Tamiris. Nossas conversas dentro e fora de sala de aula foi que deu bases para escrita da pesquisa que aqui se apresenta.

À Chaiane, por fazer a correção desta dissertação, mas principalmente agradeço pela amizade e pelas nossas conversas que distraíam e que, ao mesmo tempo, apresentavam muito conteúdo e conhecimento.

Aos amigos/apoiadores Karla, Patrícia, Yara, Nelsimar e Fabiano, que compartilharam de um imenso carinho e respeito um pelos outros, e me ensinaram a partilhar disso também.

A todos os amigos que conheci em Catalão, pois todos estão marcados em minha alma e de lá nunca irão sair.

*“Meu fado é de não entender quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.”*

Manoel de Barros

RESUMO

Objetivo analisar as histórias de vida e formação de professoras/pedagogas egressas do curso de Pedagogia do câmpus Catalão da Universidade Federal de Goiás (UFG). Através de entrevistas e memoriais, busquei desvelar o seguinte problema: como são efetivadas as relações entre a formação que tiveram e a formação que proporcionam enquanto professoras? O objetivo geral desta pesquisa é elaborar reflexões a partir de biografias educativas das professoras entrevistadas, resgatando suas memórias e significados sobre formação e profissionalização ao longo de suas vidas. Os objetivos específicos da presente, por sua vez, consistem em: 1) compreender importância da formação ao longo da vida dessas professoras egressas do curso de Pedagogia; 2) refletir sobre a profissionalização dessas professoras; e 3) compreender as relações entre formação e profissionalização significadas pelas mesmas. Nesse sentido, o ponto norteador desta pesquisa refere-se à reflexão de quatro professoras, relacionando a história de suas próprias vidas com formação ao longo da vida e profissionalização. Para isso, procurei trabalhar a partir das biografias educativas, as quais, conforme Honório Filho (2009), apresenta-se em sua perspectiva formadora, mas também proporcionam o narrar de si provocado pelo outro, no caso eu, o pesquisador Daniel. A narrativa de si provocada pelo pesquisador não é apenas o desejo de se contar, mas de se contar para outro muito específico. A partir da compreensão de como as professoras/pedagogas vivem, busco, portanto, compreender como se constitui a formação dessas mulheres enquanto professoras, bem como suas relações dialéticas na sociedade, de modo a evidenciar a relevância da história de vida nos processos de formação.

Palavras-chave: Histórias de vida. Formação ao longo da vida. Profissionalização. Professoras. Pedagogas.

ABSTRACT

Objective to analyze the life histories and the formation of teachers/pedagogues egresses of the Pedagogy course on Catalão campus, on the Universidade Federal de Goiás (UFG). Through interviews and memorials, I seek to reveal the following problem: how are effective the relationships between the training they had and training they provide while teachers? The general objective of this research is to elaborate reflections from educational biographies of the teachers interviewed, recovering his memories and meanings about training and professionalization throughout their lives. The specific objectives of this, in turn, consist of: 1) analyze the importance of lifelong education egresses of these teachers of the Pedagogy course, 2) reflect on the professionalization of these teachers, and 3) understand the relations between training and professionalization signified by them. In this sense, the guiding point of this research refers to the reflection of four teachers, relating the story of their own lives with lifelong training and professionalization. For this, I tried to work from the educational biographies, which, as Honorio Filho (2009), present in its developmental perspective, but also provide the narration itself caused by another, in case I, the researcher Daniel. The narrative itself caused by the researcher is not only the desire to tell, but to tell another very specific. From the understanding of how teachers/pedagogues live, I seek, therefore, to understand how the formation of these women as teachers, as well as their dialectical relations in society, demonstrating thus the relevance of life history in the formation processes.

Keywords: Life Stories. Formation throughout life. Professionalization. Teachers. Pedagogues.

LISTA DE SIGLAS

CIPA- Congresso Internacional de Pesquisa Auto(Biográfica)

MEC – Ministério da Educação e Cultura

Sintego – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

	13
PRIMEIROS APONTAMENTOS: O INÍCIO DE ALGO QUE JÁ EXISTIA, MAS EU NÃO SABIA.	13
Primeiras Reflexões	13
O Início	14
As Professoras Entrevistadas	17
O Uso dos Memoriais na Coleta dos Dados	18
Um Convite à Aventura de Narrar Minhas Vivências	21
Sobre Questões Metodológicas e Método de Pesquisa	21
O Roteiro de Pesquisa	27
O Conceito de Representação e as Narrativas Representadas	33
A Narrativa e o Tempo Vivido	36
Divisão e Estruturação dos Capítulos	39
CAPÍTULO I	42
CONHECENDO AS PROFESSORAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRIMEIRO CONTATO PARA AS ENTREVISTAS	42
1.1- As Contribuições de Paul Ricoeur e Identidade Narrativa.	45
1.2- A Memória e a Representação do Narrado	48
1.3 A Professora Angélica	56
1.4 A Professora Carolina	59
1.5 A Professora Ana	61
1.6 A Professora Bárbara	64
1.7 Breves Considerações Sobre as Próximas Abordagens da Pesquisa	66
CAPÍTULO II	67
A CONSTITUIÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?	67
2.0 Narrativas e a Formação ao Longo da Vida das Entrevistadas	69
CAPÍTULO III	96
“EU” PROFISSIONAL	96
3.1- Sobre Profissionalização	97
3.2 - Diálogos com o Passado	101
3.3- Trajetórias Profissionais	102
3.3.1- Trajetórias Individuais	104
3.3.1.1 – Ana, Leitora e Interessada em Alfabetização	104

3.3.1.2 – Angélica, a Realista.	107
3.3.1.3- Carolina, Formadora em Formação	111
3.3.1.4- Bárbara. “Tia Sim, Porque Não?! A Condição dos Meus Alunos me Leva a Isso.”	117
3.3.1.5- Considerações Finais Sobre a Profissionalização das Professoras	121
CONCLUSÕES, OU SERÃO CONSIDERAÇÕES SOBRE LONGAS JORNADAS?	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
ANEXO I	143
ANEXO II	145

PRIMEIROS APONTAMENTOS: O INÍCIO DE ALGO QUE JÁ EXISTIA, MAS EU NÃO SABIA.

Primeiras Reflexões

A presente pesquisa tinha perspectiva de refletir sobre a integração entre formação e profissionalização a partir das biografias narrativas de quatro professoras egressas do curso de Pedagogia do câmpus Catalão da Universidade Federal de Goiás (UFG). Para tanto, analisei a forma como formação e profissionalização se constituem ao longo da vida dessas mulheres, e como esses elementos são representados na narrativa de cada uma delas. A produção das biografias narrativas é provocada por minha curiosidade enquanto pesquisador.

Para a reflexão, utilizei as considerações feitas por Marie-Christine Josso (1988) referindo-se às biografias educativas, segundo a qual:

A Biografia Educativa designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada “auto” na medida em que o iniciador da narrativa é o investigador e, por fim, que o interesse da Biografia Educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção. (JOSSO, 1988, p.40)

Conforme a autora, o testemunho não é apenas uma versão da realidade, mas, para o narrador, trata-se de uma realidade que ele vive/viveu ou que gostaria de viver. Desse modo, o narrador acaba mobilizando representações de vivências, e explicitando como chegou a conhecer o que conhece e a aprender o que sabe.

A presente pesquisa encontrou-se inserida no projeto de pesquisa intitulado *Experiência de Vida e Formação Docente em Goiás*, coordenado pelo professor Wolney Honório Filho. Este projeto tem por objetivo a localização, análise e interpretação da história de vida de intelectuais da Educação no sudeste goiano, bem como de instituições escolares fundamentais na formação de professores na região. Trata-se de abrir novos campos de investigação em História da Educação no Sudeste de Goiás, a partir de estudos sobre a memória educacional nesta localidade

A aproximação com as professoras entrevistadas contribuiu para que, a partir da pesquisa, eu pudesse compreender como elas se tornaram quem elas são. A pesquisa biográfica me direciona para a busca de representações narrativas sobre os processos

formativos experienciais construídos através da formação pessoal, acadêmica, religiosa, profissional, e também da profissionalização das professoras.

Diversos estudos têm se concentrado no processo de formação e de aprendizagens profissionais. Entre eles, cabe destacar a coletânea de artigos organizados por Antônio Nóvoa no livro *O método autobiográfico e formação* (1988). A obra reúne estudos de diversos autores que buscam refletir sobre o uso do método biográfico em pesquisas, e suas implicações teóricas.

Ainda em relação ao processo formativo e ao estado da arte, vale destacar o trabalho de Maria L.B. Frison (2012), que reflete sobre a importância da docência a partir das narrativas das escritas de si e da experiência profissional vivenciada por alunas bolsistas do curso de Pedagogia no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Destaco, ainda, Honório Filho (2011) com o artigo *Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor*. No texto, o autor busca refletir sobre a importância das narrativas e histórias de vida na formação do professor. Além disso, procura problematizar a narrativa que dá forma ao vivido enquanto experiência de vida e aprendizagem, tomando-a como experiência de estranhamento no processo de ensino-aprendizagem e de produção do sujeito.

O Início

Quando iniciei as atividades de estágio no terceiro ano do curso de licenciatura em História¹, comecei a questionar e a refletir sobre a diferença entre o momento teórico que estava vivenciando no ambiente acadêmico e o prático. Essa problemática surgiu devido a duas atividades por mim desenvolvidas no ano de 2008: o Estágio Obrigatório Curricular no curso de História, e um projeto de extensão, aplicado em conjunto com outro acadêmico do curso e com a coordenadora pedagógica, ambas as atividades realizadas no Colégio Estadual Afonso Pena, situado no município de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul (MS).

As atividades de estágio eram desenvolvidas em turmas do ensino fundamental e do ensino médio do referido colégio. No projeto de extensão², por sua vez, eram realizadas

¹ Curso de Licenciatura em História realizado de 2006 a 2009 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

² A História como forma de entender a sociedade atual: Transformação e Formação. O trabalho teve como principal objetivo dar apoio a alunos da Escola Estadual Afonso Pena (Três Lagoas-MS) com dificuldades na disciplina de História.

atividades com os alunos no contraturno das aulas regulares, três vezes por semanas. As atividades eram preparadas por temáticas, como, por exemplo, a questão indígena no Mato Grosso do Sul e no Brasil, de modo que eu partia da compreensão de acontecimentos locais, para o posterior estudo e compreensão das macroestruturas. Havia uma maneira peculiar de trabalhar com os alunos, que tinham suas dúvidas das aulas de História, e até mesmo de outras disciplinas, esclarecidas.

O outro momento que vivia era o início das atividades de Estágio Obrigatório Curricular³. Nessa etapa, desenvolvia atividades de observação em sala de aula. Juntamente a isso, realizava leituras e discussões de textos em sala de aula, e, em outro momento, acompanhava os professores nas escolas.

A partir dessas duas experiências, surgiram minhas primeiras inquietações. Não queria somente observar os professores e preencher as fichas que a disciplina acadêmica exigia. Desejava participar do planejamento de aulas, ajudar os professores na elaboração de atividades para os alunos, e também participar de outras diligências, o que ia além do que eu estava fazendo.

Almejava participar da construção da cultura escolar daquele colégio. Pretendia uma profissionalização por completo, vivenciando todas as experiências que poderiam me ajudar a partir do momento em que eu concluísse minha graduação. Fiquei aguardando para que, no próximo ano, em 2009, com as atividades de regência no estágio, essas colaborações pudessem ser feitas. Como isso não se concretizou, o meu incômodo aumentou.

Conforme Marcondes (2005), a prática de ensino não é apenas espaço de observação de “modelos” e campo de “aplicação de teorias”, mas deve ser voltada para a observação, análise e reflexão de situações de ensino. Tendo essa afirmativa como fundamento, comecei a pensar em um projeto de estudo que contribuísse para eu entender a formação dos professores, em especial, a formação através do estágio curricular.

Em um primeiro levantamento de dados, consolidado por meio de uma pesquisa que realizei na graduação, e cujo resultado foi apresentado no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (LIMA, 2011), constatei que a maior preocupação dos alunos em relação ao estágio curricular estava relacionada à percepção de distanciamento entre a universidade e a escola.

Autores como Silva (2011) e Pimenta (1995) dedicam-se ao estudo de aspectos relacionados ao estágio na licenciatura e apontam que, muitas vezes, os alunos não se encontram realmente preparados para o enfrentamento de questões apresentadas pelas

³ Assim era denominada a disciplina no currículo do Programa de Licenciatura em História da UFMS, Câmpus de Três Lagoas.

vivências no ambiente escolar. Segundo Fazenda (2001), esse problema decorre do fato de a formação docente normalmente acontecer em dois momentos: no primeiro deles, o aluno apreende conteúdos teóricos distantes de sua prática; e, posteriormente, espera-se que esse aluno ministre aulas no estágio.

Há dois momentos distintos (teoria e prática) que acabam por não se cruzarem. Isso tem levado muitos alunos dos cursos de licenciatura a apresentarem alguns questionamentos sobre o papel do estágio na formação, uma vez que eles não conseguem compreender a relação entre um momento e outro, nem mobilizar, no momento da prática na escola, a teoria apreendida. O resultado é que existem profissionais recém-formados sentindo-se despreparados para enfrentar o cotidiano das escolas.

A partir das minhas primeiras inquietações bem como das constatações de pesquisa apresentados no meu TCC desenvolvido na graduação, debruçei-me sobre reflexões a respeito da formação de professores, analisadas a partir do estágio. Ao ser aprovado no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do câmpus Catalão da UFG, passei a ser orientado pelo professor Wolney Honório Filho, que desenvolve pesquisas relacionando histórias de vida e formação de professores no Sudeste goiano. Sob sua influência, reestruturei minha pesquisa na perspectiva de analisar as representações da formação e profissionalização não somente através do estágio, mas como algo constituído ao longo da vida⁴. Assim, minhas preocupações passaram a ser no sentido de compreender as dimensões da formação e da profissionalização a partir das representações que as professoras produzem de suas experiências vivenciadas.

Renan Bressan e Mariana Gatti (2009) destacam que:

O primeiro passo para se iniciar um estudo científico é definir o item a ser estudado delimitando, em seguida, o tempo e o espaço, sendo que o objeto de pesquisa se refere ao que se pretende estudar. O tempo constitui o período de abordagem e o espaço é o local em que está inserido o objeto de pesquisa. Feito isso, o pesquisador precisará pensar as fontes que se iria utilizar. (BRESSAN; GATTI, 2009, p.30)

Considero que, caso seja feito um largo recorte temporal, existe a possibilidade de se deparar com uma amplitude de fontes que dificulte o aprofundamento e a reflexão sobre o material coletado. Sendo assim, nesta pesquisa, entrevistei quatro ex-alunas formadas pelo curso de Pedagogia do câmpus Catalão da UFG, localizado na região Sudeste do estado de Goiás. Essas alunas concluíram o curso de Pedagogia entre os anos de 1991 e 2003.

⁴ Aqui é apresentada a questão principal que norteará a presente pesquisa. Busca-se, pois, compreender os conceitos de profissionalização e também de formação, considerando que os momentos da formação são diversos, podendo ser: formação profissional, formação acadêmica, formação religiosa. Busca-se compreender quais os significados desses processos formativos na história de vida das professoras entrevistadas.

Saliento que o curso de Pedagogia⁵ do câmpus de Catalão da UFG passou por uma reestruturação pedagógica desde a sua implantação até o momento em que a presente pesquisa foi realizada. Em um artigo produzido por Lima e Honório Filho (2012)⁶, a professora Juçara, que foi uma das depoentes, relatou que, ao chegar para ministrar aulas no referido curso de Pedagogia, a principal proposta entre os professores, principalmente para as atividades de estágio na disciplina Didática e Prática de Ensino no 1º Grau, vigente no período, era não reproduzir a dicotomia entre a teoria e a prática. Na perspectiva da professora Juçara, o projeto desenvolvido pelos professores do departamento de Educação, na década de 1990, ajudava muito na formação integral dos alunos.

A concepção era não dicotomizar a relação entre teoria e prática, porque o conteúdo da didática, o que seria hoje o estágio, era realizado ao mesmo tempo. Então nós fazíamos leituras em sala de aula. Nossa carga horária era altíssima, altíssima assim, considerando o que temos hoje. Eram 320 horas anual. A preocupação era essa, discutir os conteúdos da didática e trabalhar na Escola-Campo, ao mesmo tempo, fazendo uma reflexão sobre tudo que acontecia lá. (Entrevista realizada com a professora Juçara Gomes Moura no dia 11/06/2012)

Tendo por base a reestruturação pedagógica do curso de Pedagogia, o recorte temporal desta pesquisa centra-se nos anos 1990. É também importante salientar que, no período referenciado, a grade curricular do curso de Pedagogia em Catalão era fundamentada na mesma diretriz do curso de Pedagogia oferecido em Goiânia, pela mesma universidade.

Tendo a intenção de empreender uma pesquisa qualitativa no universo variado e amplo de professoras formadas no período acima indicado, a escolha das educadoras deu-se tendo por base os seguintes critérios: ser professora a mais de dez anos na rede pública; estar trabalhando, no período das entrevistas, na educação básica; ter o compromisso de escrever o memorial⁷; e, ter se formado entre os anos de 1990 a 2003.

As Professoras Entrevistadas

⁵ Ver tópico sobre definição do problema da pesquisa, em que abordar-se-á a questão da criação do curso pela CCEP N. 207 de 1984, implantado em 1988. Após 2003, o Plano Político Pedagógico do curso é reformulado.

⁶ Nesse texto, trata-se da História de Vida de 2 professoras que atuam no Departamento de Educação UFG-CAC (Juçara Gomes Moura e Kátia Silene da Silva) buscando compreender como elas relacionavam a formação que tiveram com a formação que proporcionam para suas alunas.

⁷ O uso dos memoriais na presente pesquisa apresenta com a possibilidade de ampliar a reflexão do sujeito sobre o “narra-se de si”. Passeggi (2006) destaca os memoriais como instrumentos de formação profissional.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, entrevistei⁸ quatro professoras, sendo elas: Angélica⁹, Carolina¹⁰, Ana¹¹ e Bárbara¹². É conveniente alertar o leitor que nomes fictícios foram utilizados ao longo do texto com o objetivo de preservar a identidade das narradoras. No Anexo I, o leitor encontrará o modelo do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento entregue a cada uma das professoras que participaram da pesquisa. Do termo, foram assinadas duas cópias, sendo que uma ficou com cada professora entrevistada e a outra ficou arquivada junto com as transcrições das entrevistas, sob os meus cuidados enquanto pesquisador.

Para a delimitação dos sujeitos da pesquisa, considerei os seguintes aspectos: que estivessem atuando na educação básica por no mínimo dez anos consecutivos, pois acredito que, nesse período, as professoras/pedagogas já conseguem elaborar significados concretos sobre a sua formação, além de terem maturidade para fazer esse exercício de reflexão. Outro fator importante para a escolha dessas professoras foi o compromisso delas em escrever um memorial, a ser utilizado como peça documental (e fundamental) da pesquisa em questão.

O Uso dos Memoriais na Coleta dos Dados

O memorial é um gênero textual de natureza híbrida, elaborado tanto como um dispositivo de avaliação quanto como uma prática reflexiva de formação. A palavra memorial deriva-se “daquilo que se faz lembrar”, e, como ato de criação, exige o encadeamento de fatos significativos dentro da lógica de valorização da formação profissional e do percurso acadêmico. Nesta pesquisa, adotei o entendimento de Delory Mombberger (2006), que acena para essa peça documental com o objetivo de promover a biografização do sujeito, ação pela qual o narrador se apropria de um instrumento semiótico (grafia) culturalmente herdado, sócio-historicamente situado, para se colocar, ou colocar o outro, no centro da narrativa, como protagonista de um enredo.

O memorial é um tipo de escrita de si, uma narrativa descritiva e reflexiva sobre uma trajetória de vida e de formação. A grande riqueza da experiência do memorial é

⁸ Todas as entrevistas realizadas para a presente pesquisa foram desenvolvidas nos Laboratórios do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão. A escolha desses locais ocorreu em decorrência da necessidade de que a captação do áudio para a pesquisa não fosse comprometida por interrupções humanas ou tecnológicas.

⁹ Entrevista realizada no dia 01/10/2012.

¹⁰ Entrevista realizada no dia 04 e 05/10/2012.

¹¹ Entrevista realizada dia 01/11/2012.

¹² Entrevista realizada no dia 22/01/2013.

compreendida quando o rememorar dos eventos constrói pontes com o presente, criando *insights* que vão dar lugar a verdadeiras aprendizagens, conforme descreve Passeggi (2008).

Para a concretização deste estudo, após as professoras narrarem suas experiências, solicitei a escrita do memorial. Para a realização desta atividade, determinei um prazo de entrega variável entre três e doze meses após a concessão da entrevista, de modo que as professoras não foram pressionadas a escrever o memorial em um tempo mínimo. Não definir um prazo breve para a escrita da peça documental teve por objetivo deixar as professoras livres para que, no momento em que elas se sentissem preparadas para desenvolver a atividade, a fizessem por conta própria.

Os quatro memoriais por mim coletados apresentaram-se com características parecidas, tendo exibido reflexões sobre a formação profissional, bem como características pessoais e socioculturais. A maior reflexão que as professoras fizeram foi em relação à direção que a profissionalização tomou ao longo de suas vidas, contemplando as angústias da vida e os problemas de ser professor. Os relacionamentos com alunos e companheiros de trabalho não foram contemplados na escrita dos memoriais, mas surgiram nas entrevistas.

Passeggi (2006, p. 203-204) define a escrita do memorial como “uma prática social acadêmica”, e acrescenta que, “enquanto narrativas de vida institucionalizadas, instauram a problemática da reinvenção de si, num contexto de injunção institucional (...) entrelaçam uma dimensão (auto) avaliativa e outra (auto) formativa”. O memorial tem o papel de elaborar as relações e as ligações entre fatos e vontades, acontecimentos e sonhos. É uma forma de “reinterpretação da vida, acrescentando-lhe novo colorido, tristezas e sucessos”. (BARBOSA; PASSEGGI, 2006, p.91)

Utilizei os memoriais nesta pesquisa para a apresentação das professoras, mas principalmente para desenvolver a análise das narrativas sobre formação e profissionalização das entrevistadas. De acordo com Passeggi (2008, p. 32), o interesse do memorial é justamente deixar ao indivíduo o cuidado de tecer os fios que entrelaçam os fatos entre si; de explicitar o que e como eles provocaram efeitos formadores na sua vida intelectual e profissional. Passeggi (2008, p. 127) entende que “O êxito da escrita do memorial se realizaria quando o autor explora o potencial formativo do memorial e se deixa envolver pelo encantamento estético e ético de fazer da vida intelectual e profissional um texto acadêmico como arte autoformadora de si mesmo como profissional”.

A produção do memorial mostra-se importante nesta pesquisa, pois, com ele, busquei dialogar com o que foi narrado nas entrevistas. Assim, foi possível compreender, de maneira mais específica, quais as representações que os indivíduos elaboram sobre as suas formações,

bem como se torna possível perceber o quanto o momento mais individual, introspectivo, sem a presença do pesquisador na produção do texto, reflete sobre as histórias das professoras.

Passeggi (2008) ainda aponta para a característica formadora dos memoriais:

[...] um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse da narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional. (PASSEGGI, 2008, p. 120)

O momento de revisitação do passado contribui para a reflexão daquilo que a pessoa pode se transformar no futuro. A escrita dos memoriais pelas professoras, além do exercício da reflexão e produção de um texto complexo e coeso sobre a própria história, é trabalho muito oneroso, que nem sempre as pessoas estão dispostas a fazer.

Neste estudo intentei refletir sobre os significados das relações que essas professoras produzem sobre a própria formação ao longo da vida e profissionalização. Mas essa não era uma tarefa fácil, haja vista que, em diversos momentos da pesquisa, até o momento do exame de qualificação, questionava-me sobre o que refletir e de que maneira fazê-lo, mesmo já tendo os objetivos delineados. Buscava encontrar o que pensar a partir das narrativas, e, mesmo percebendo, por vezes, “o mar de rosas” que surgia nos relatos, sabia que deveria ter cuidado ao lidar com eles.

No momento da qualificação deste trabalho, a professora Cristhianny Bento Barreiro fez algumas ponderações sobre a precarização do ofício do professor, considerando que isso poderia influenciar a narrativa e também a reflexão sobre a profissionalização das professoras, ou seja, poderia “dar uma visão” nostálgica. Essas considerações colocaram-me em estado de alerta, indicando o cuidado que deveria ser tomado com as análises das narrativas. A cautela deveria se fazer presente principalmente em se considerando que eu estaria trabalhando com professoras, ou seja, mulheres que fazem parte de um ofício que, em décadas passadas, tinha prestígio social e remuneração quase que equiparados aos de um Juiz de Direito, e que, nos dias de hoje, sofre com a precarização, que pode ser constatada tanto em questões estruturais nas escolas, quanto nos salários que são recebidos pelos docentes ao término do mês trabalhado.

No terceiro capítulo deste trabalho, que trata da profissionalização, desenvolvo uma reflexão sobre como são constituídos os significados a partir de experiências de profissionalização, a partir de Lüdke e Boing (2004). Nesse momento, também discorro sobre a maneira como essas experiências aparecem representadas nas narrativas das professoras.

A propriedade de análise, principalmente quando se trabalha com a escrita do outro, deriva-se do entendimento de Josso (2004) de que o pesquisador somente dará conta de escrever a história de vida de alguém a partir do momento em que ele já fez a escrita de sua própria vida. Por estar de acordo com essa assertiva, venho compartilhar a experiência com a escrita de minha história de vida.

Um Convite à Aventura de Narrar Minhas Vivências

No final de 2012, fui convidado pelo professor Wolney Honório Filho a participar de uma atividade intitulada *Ateliê Biográfico*, que se destina a considerar a dimensão do relato enquanto construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de *formabilité* aberto ao projeto de si, conforme Christine Delory-Momberger (2006).

Assim, comecei a me envolver na aventura de narrar minhas experiências contáveis. Os encontros eram realizados mensalmente, sendo divididos em diversos momentos. Em alguns, participávamos escutando a história de vida de outros professores; em outros, contávamos nossas próprias histórias; e, no final, produzimos um memorial pensando nossa história de vida.

A participação no ateliê mostrou-se de imensa importância para a minha formação, pois vivenciei momentos marcantes e reflexivos. Ao final dessa experiência, produzimos um memorial¹³ refletindo acerca de nossas práticas sociais, acadêmicas e profissionais. Quando da escrita do memorial, a possibilidade de pensar a minha própria história de vida colocou-me diante de dilemas e destinos concernentes a minha formação e profissionalização.

Sobre Questões Metodológicas e Método de Pesquisa

Os dados coletados nas entrevistas podem proceder de muitas fontes, porém, devem ser integrados e interpretados por uma trama narrativa, contribuindo para a compreensão do que a história de vida das professoras entrevistadas diz sobre formação ao longo da vida. A metodologia de pesquisa que utilizei para a coleta de dados empíricos nesta pesquisa foi a História de Vida.

¹³ Esse material foi produzido com vistas a ser analisado ao final da pesquisa, o que era proposta da aluna de graduação em Pedagogia, Tathiana Úlhoa.

É necessário considerar que o pesquisador deve tomar consciência de que a metodologia não é uma “luva” ou “camisa de força”, como se a pesquisa, a *práxis*, devesse encaixar perfeitamente na teoria. O recorte pode ser diminuído ou ampliado.

É preciso entender o método não como uma norma apriorística ou um procedimento universal, mas como um instrumento de trabalho, um ‘resultante dialético’ do próprio trabalhar (Barreto, 1986). Esta concepção ‘dialético-objetiva’ de método nos permitiria melhor equacionar não só a relação com a teoria, como também o próprio papel da hipótese de trabalho, evidenciando incorrer no ‘apriorismo’ [...]. (MENDONÇA, 2010, p.75)

Partindo das falas dos sujeitos, o pesquisador deve buscar em seu arcabouço teórico reflexões que possibilitem aprofundar o entendimento sobre dado fenômeno, permitindo, assim, analisar um grupo social a partir de seus próprios pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica.

Da afirmação de Mendonça (2010), destaco o método de trabalho como um “resultante dialético” em que o pesquisador irá adaptar os instrumentos para a coleta dos dados, tendo a possibilidade de trabalhar com os dados empíricos coletados, tanto a partir de narrativas como a partir da escrita de memoriais. Verifico, assim, o “resultante dialético” que ampliou a possibilidade de refletir sobre as fontes de pesquisa, pois, por um lado, havia as narrativas coletadas a partir do encontro com as professoras, e, por outro, havia os memoriais produzidos por cada uma das professoras individualmente, na “escrita solitária de si”.

Honório Filho (2009) diz que trabalhar com biografias educativas é uma experiência de duplo sentido, pois coloca o pesquisador a debater e conhecer o trabalho biográfico, e, também, a se conhecer melhor. Dialogando com Marie Christine Josso (2004), Honório Filho salienta que, lançar-se em pesquisa dessa natureza é entrar numa pesquisa formadora, tanto para o pesquisador, quanto para o pesquisado. Assim, resalto a preocupação de Josso (2004) de que, para o pesquisador trabalhar com histórias de vida, ele primeiramente deveria biografar-se, viver aquela aventura, construir-se enquanto pesquisador e enquanto ser humano social.

Nesse sentido, o ponto norteador desta pesquisa refere-se à reflexão de quatro professoras, relacionando a história de suas próprias vidas com formação ao longo da vida e profissionalização. Para isso, procurei trabalhar a partir das biografias educativas, as quais, conforme Honório Filho (2009), apresentam-se em sua perspectiva formadora, mas também proporcionam o narrar de si provocado pelo outro, no caso eu, o pesquisador Daniel. A narrativa de si provocada pelo pesquisador não é apenas o desejo de se contar, mas de se contar para outro muito específico.

Participando dessa pesquisa/aventura, a todo o momento buscava me lembrar de Walter Benjamin (1994), segundo o qual, “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido”. Dessa maneira, essa experiência vivida de pesquisador e essas histórias que foram compartilhadas passaram a me sensibilizar não somente enquanto pesquisador - para refletir sobre a formação e profissionalização de professores; mas também se trata do enfrentamento com as lembranças e a constituição da minha própria memória narrativa - no sentido de que, quando narro a minha história, mostro para o outro quem eu sou, ou ao menos o que quero passar da minha pessoa/identidade.

A presente pesquisa apresenta-se com o objetivo geral de elaborar reflexões a partir de biografias educativas das professoras entrevistadas, resgatando suas memórias e significados sobre formação e profissionalização ao longo de suas vidas. Como objetivos específicos, a pesquisa busca: 1) analisar a importância da formação ao longo da vida dessas professoras egressas do curso de Pedagogia; 2) refletir sobre a profissionalização dessas professoras; e 3) compreender as relações entre formação e profissionalização significadas pelas mesmas.

A formação do conhecimento em pesquisa em Educação propõe-se a entender as narrativas e como cada sujeito produz as representações narradas de suas experiências. Sobre o ato de se biografar na perspectiva educacional, Souza (2007) faz o seguinte apontamento:

A emergência das autobiografias e das biografias educativas e sua utilização, cada vez mais crescente, em contextos de pesquisas na área educacional, buscam evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializam entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Isso acontece, também, porque as biografias educativas permitem, através do texto narrativo, adentrar um campo subjetivo e concreto das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional e os ciclos de vida e, por fim, buscam entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar. (SOUZA, 2007, p. 05)

As pesquisas biográficas possuem grande potencial, uma vez que buscam compreender quem são os sujeitos envolvidos em determinados contextos, trazendo à luz suas experiências, e fazendo com que os dados coletados sejam analisados e compreendidos a partir das representações produzidas em suas experiências. O contar-se a partir do “eu profissional” é o que dá sentido à vida que é instituída dentro do campo da Educação. Ainda considerando a afirmação de Souza (2007), é relevante destacar que, na perspectiva de biografar alguém, adentro no campo subjetivo dos sujeitos, buscando entender a sua identidade profissional e os seus ciclos de vida, os quais serão analisados a partir das contribuições de I. F. Goodson (2007) no terceiro capítulo da presente dissertação.

A pesquisa biográfica direciona para a busca de significados sobre os processos formativos experienciais construídos através da formação pessoal, acadêmica, religiosa, profissional, e também da profissionalização. Nesse sentido, a aproximação com as professoras entrevistadas contribui para que esta pesquisa possa compreender como as referidas professoras tornaram-se quem são.

Daniel Bertaux (1999) destaca o surgimento de estudos de histórias de vida a partir da Sociologia de Chicago¹⁴, na década de 1970, que passou a propor os estudos a partir de investigações baseadas em relatos de vida (*life stories*) e histórias de vida (*life histories*). Sobre as pesquisas que têm as Histórias de Vida como método de pesquisa (método de coleta de dados empíricos), Spindola e Santos (2003) ressaltam que se tratam de estudos aprofundados sobre a vida de um indivíduo ou de grupos de indivíduos. Estudos desse caráter incluem, além da narrativa da própria vida, todos os documentos que possam ser consultados, como dossiês médico e jurídico, testes psicológicos, testemunhos de parentes, entrevistas com pessoas que conhecem o sujeito, ou outras situações, fatos ou documentos que possam contribuir para o estudo.

A história de vida trabalha com a história ou o relato de vida contado por quem o vivenciou, o que possibilita ao sujeito narrador a oportunidade de refletir sobre si mesmo e sobre sua vida. O conceito de (auto) biografia educativa tem sido amplamente difundido, principalmente nas realizações do *Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica* (CIPA). Nesse congresso, pesquisadores do Brasil e de alguns outros países, como Canadá, França e Portugal, colocam-se a refletir sobre os limites e implicações do uso da pesquisa biográfica em Educação. Vale realçar que o termo “Auto” apresenta-se como uma palavra complexa em um campo de conhecimento que ainda está se edificando.

A expressão (auto) biográfica refere-se a um indivíduo escrevendo a sua própria biografia. Mas, nas pesquisas consultadas foi possível encontrar pesquisadores que se colocam a refletir sobre a história de vida de outros indivíduos, e não somente o indivíduo escrevendo por suas próprias mãos um texto sobre suas experiências particulares. Sendo assim, é necessário estar alerta sobre o uso desse conceito quando se biografava a narrativa de uma história de vida.

Quando da utilização do termo formação ao longo da vida, minha proposta é refletir sobre a formação compreendendo suas diversas facetas, como, por exemplo, a formação religiosa, que pode ter influenciado para que essas professoras seguissem e desenvolvessem

¹⁴ Lembrando que a chamada Escola de Chicago tem seu início a partir de 1910, fortalecendo-se nos anos da década de 1930.

os seus processos de formação profissional. Entendo a formação ao longo da vida como um grande conceito, abarcando as ramificações que influenciam na formação da identidade do sujeito.

Apresento os conceitos de formação e suas ramificações com o objetivo de perceber a influência do meio social em que essas professoras viveram, partindo do pressuposto de que a formação é, indiretamente ou diretamente, ligada às práticas sociais das entrevistadas. A formação familiar vivida por cada professora, portanto, pode sim influenciar no processo de escolha de sua profissão; como também a falta de opção por cursos de nível superior em uma cidade pode influenciar na escolha do magistério como profissão, conforme ocorreu com Carolina, uma das entrevistadas desta pesquisa.

Já o conceito de profissionalização, o compreendo por uma perspectiva de espaço temporal, envolvendo o momento em que as professoras iniciam sua profissionalização enquanto docente, seja no curso de Magistério, na universidade, ou mesmo em sala de aula, sem formação técnica específica. O trabalho biográfico contribui para que, ao se lembrarem do passado, as professoras também elaborem reflexões e práticas que possam ser importantes para sua formação no tempo presente. Destaco, ainda, a relevância de se buscar reunir conjuntos de sentidos das experiências formativas construídas no transcorrer das vidas dessas professoras, objetivando o resgate de suas memórias. Desse modo, o trabalho biográfico é apresentado na relação entre passado e presente, com considerações que contribuem para o exercício da memória e que possibilitam uma reflexão a partir da constituição do sentido da vida para um sujeito.

Outro conceito que emprego é o de experiência, desenvolvido à luz das ideias de Josso (2004), e entendido na presente dissertação como a vivência que é refletida; como aquilo que toca e atravessa o sujeito e o faz refletir sobre suas vivências. Josso (2004) diz que as recordações podem ser qualificadas como experiências formadoras, porque o que foi aprendido transforma-se em experiências, as quais podem ser utilizadas como ilustração numa história para descrever uma formação, um estado de coisas, ou um complexo afetivo. Essas experiências narradas aparecem para o outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar sobre a própria identidade e subjetividade. Josso (2004) ainda afirma que o conceito de experiência implica numa articulação conscientemente elaborada entre a atividade, sensibilidade, afetividade e ideação.

A presente pesquisa tem como parâmetro uma abordagem qualitativa, conforme os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), segundo os quais:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros registros. [...] Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma que estes foram registrados ou transcritos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48)

Para os pesquisadores, é importante compreender o que está acontecendo durante a coleta dos dados. É, pois, necessário que o pesquisador seja sensível em sua intuição, e, principalmente, em suas anotações, para conseguir dar sentido a uma teia de tramas vivenciadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Além disso, conforme destacam Bogdan e Biklen (1994), é importante respeitar, o tanto quanto possível, as formas que foram registradas ou transcritas as informações, de modo a não se perder a essência das análises.

Nas entrevistas realizadas, a ansiedade e a timidez de contar suas próprias histórias estiveram presentes constantemente com as professoras. A aproximação com os sujeitos, principalmente em se tratando de narrativas, além de ser um momento muito curioso, é também muito delicado. Para a realização desta pesquisa, as professoras tinham que revelar para mim, pesquisador, suas experiências, por meio de suas narrativas e da escrita do memorial. Minha tarefa, portanto, não era apenas ouvir histórias e tentar absorver experiências a partir de conversas com aquelas professoras, mas principalmente biografar a prática social e profissional daquelas mulheres.

Bogdan e Biklen (1994) entendem que:

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentidos as suas vidas. [...] Centram-se em questões tais como: Quais conjecturas que as pessoas fazem sobre as suas vidas? (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50)

Nesta pesquisa, utilizo a proposta biográfica com vistas a compreender os significados e a sua importância nas representações elaboradas pelos sujeitos, de modo que os instrumentos de coleta de dados, como os memoriais e as entrevistas, proporcionam um olhar duplo sobre os sujeitos investigados.

Destaco que o uso de narrativas nas pesquisas acadêmicas tem sido questionado em decorrência da busca pela “verdade” no conhecimento científico. Esse esclarecimento se faz necessário em razão de que, em espaços voltados para a apresentação parcial da pesquisa no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, a utilização de narrativas no presente estudo foi questionada. E as questões que surgiam foram as seguintes: “E se essas egressas do

curso de Pedagogia contarem para você que foram ótimas alunas na universidade, que sempre leram os textos que eram pedidos para o debate em sala de aula, mas na verdade elas não saiam do Bar do Tião¹⁵ e faltavam a grande parte de suas aulas?”. Em resposta, tentei demonstrar que o maior interesse da pesquisa era compreender quais representações essas professoras constituíram de suas experiências e como elas surgiam a partir do resgate de memórias, e não descobrir a “verdade absoluta” sobre a constituição dessas experiências.

Considerando minha formação profissional inicial em História, pude compreender que os documentos, fontes e narrativas não falam por si só, mas necessitam de questionamentos que indiquem um caminho a ser seguido, para que se possa, de fato, compreender o que é estudado. Entendo que o trabalho do pesquisador no campo das ciências humanas compara-se ao trabalho de um arqueólogo, pois se trata de um processo lento, que exige descolar as camadas e analisar o que cada fonte pode proporcionar de conhecimento e material de análise.

Partindo dessa reflexão, aponto a maneira como os dados empíricos foram coletados. Utilizei um roteiro de conversa dividido em “blocos temáticos” de perguntas, com vistas a deixar as professoras mais livres para buscarem suas memórias e representações sobre formação e profissionalização. Partindo das respostas das professoras/pedagogas, surgiram novos questionamentos, o que, necessariamente, levou-me a formular novas perguntas, nem sempre planejadas, mas elaboradas de acordo com o momento.

Depreendo, pois, que cabe ao pesquisador questionar as suas fontes, tendo em vista que elas não falam por si, mas dependem do empenho do pesquisador para que, a partir de alguns rastros, possa descobrir quais caminhos podem ser seguidos para que os objetivos traçados na pesquisa sejam atingidos.

O Roteiro de Pesquisa

O roteiro utilizado para orientar os diálogos que estabeleci com as professoras pesquisadas foi dividido em quatro “blocos temáticos”. O primeiro bloco foi intitulado *Vida Privada*, tendo como objetivo identificar quem eram aquelas professoras (nome, naturalidade, filiação), bem como conhecer suas primeiras experiências e vivências com o mundo escolar. Esse momento foi de extrema importância, pois elas começaram a revisitar o baú de suas lembranças, o que possibilitou uma reflexão sobre a formação integral, constituída ao longo da vida, bem como ajudou a quebrar a barreira inicial entre mim e as entrevistadas.

¹⁵ Bar do Tião é um bar/restaurante localizado na cidade de Catalão em frente ao câmpus da UFG.

O segundo bloco de perguntas, denominado *O Ingresso na Escola*, teve por objetivo compreender onde essas professoras/pedagogas iniciaram os seus processos de escolarização, bem como quem foram suas primeiras professoras, e quais lembranças tinham sobre elas. Busquei, nesse momento, compreender quais as representações que as professoras entrevistadas elaboraram sobre as suas primeiras experiências de escolarização.

O terceiro bloco, intitulado *Processo de Formação*, teve como propósito perceber algumas das representações e significados que essas professoras elaboraram durante o seu ingresso no curso de Pedagogia. Para tanto, procurei identificar o momento em que essas professoras passaram a relacionar o ofício do professor com suas vidas, e o que atualmente pensam sobre a docência.

Na última parte das questões, denominada *Atuação Profissional*, levei as professoras a fazerem um balanço geral sobre suas trajetórias profissionais. Entre as perguntas referentes ao processo de formação enquanto professoras, indaguei sobre quem e o quê as inspirou a seguir essa profissão.

Todas as questões foram por mim elaboradas com a finalidade de extrair reflexões a partir das biografias narrativas dessas professoras, resgatando suas memórias e significados sobre formação e profissionalização ao longo de suas vidas. De início, comecei a notar as teias de entrelaçamentos cotidianos que envolviam a vida das quatro professoras entrevistadas. Nesse sentido, a pesquisa com biografias educativas ajuda a desenvolver reflexões sobre as redes de representações produzidas por meio das vivências. Trabalhar com a história de vida das professoras, portanto, me possibilita pensar a formação que elas tiveram, a qual profissionalização se constitui ao longo de suas vidas, de acordo com suas experiências refletidas.

Na presente pesquisa, a referência teórica que tomei para pensar a perspectiva do profissional em constante construção, considerando as professoras como sujeitos aprendentes, é balizada em Josso (2004), que salienta que:

[...] pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras, procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas. (JOSSO, 2004, p. 38)

Da afirmação, ressalto o trecho: “evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano”. Pensar e viver enquanto um licenciado em História e pesquisador da área educacional é o que instiga minha curiosidade de compreender os

processos formativos das entrevistadas, e também as questões ligadas às macroestruturas as quais essas professoras estão interligadas.

A possibilidade de ouvir sobre esses processos e como eles encaminharam para a formação dessas professoras demonstra que as experiências e memórias de cada uma estão guardadas, no lugar mais secreto ou não. Sendo assim, as narrativas, bem como a escrita dos memoriais, possibilitam minha busca, não pela verdade absoluta, mas sim pela representação que surge na narrativa de cada momento experiencial. Esse “virar do avesso” a origem da formação das professoras entrevistadas tornou possível a mim compreender e absorver o que é proposto pelas ciências humanas. Nesta pesquisa, eu, um professor, reflito sobre a formação e profissionalização de outros professores, o que contribui para a edificação do “ofício professor”.

Bragança (2011, p.157) indaga: “o trabalho com as histórias de vida, em contexto de formação de professores/as, pode contribuir na busca de uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada?”. Acredito que sim, pois a formação traz o ser humano para o centro da reflexão. Enquanto sujeito histórico e a partir de suas relações com homens e mulheres, que demonstram suas redes de interdependência, o indivíduo encontra-se em constante construção. Ao evidenciar dúvidas e refletir sobre elas, tem-se a oportunidade de construir um pensamento autônomo e edificante.

Sobre o objeto da pesquisa com histórias de vida, Bragança cita Cauceiro:

Assim sendo, podemos dizer que o objeto próprio das Histórias de Vida, em Ciências da Educação, é a Formação/Autoformação, na medida em que nos permitem conhecê-las melhor e os seus processos. De algum modo as Histórias de Vida são uma “mediação” para a formação. Não no sentido de considerá-las como uma técnica de formação, mas como uma abordagem que produz, ela própria, um certo tipo de formação e um certo tipo de conhecimento. Ou seja, as Histórias de Vida influenciam a natureza da formação que se produz, introduzindo mesmo uma ruptura epistemológica no conceito de formação. (COUCEIRO, 2002, p. 157, *apud* BRAGANÇA, 2011, p.157)

Acrescenta a autora que a abordagem histórias de vida, “enquanto nas Ciências Humanas em geral, a partir da origem sociológica, coloca-se como metodologia de pesquisa, em educação centra-se nos processos formativos” (Idem). Ou seja, as histórias de vida têm, para todos os participantes, um sentido formador. Na presente pesquisa, as utilizo principalmente enquanto método de pesquisa, considerando tanto a coleta de dados quanto as análises. Mas, também, as considero como elemento formador.

Da reflexão de Bragança (2011) a partir de Cauceiro (2002), evidencio a relevância do uso das histórias de vida como metodologia de pesquisa, posto que elas permitem conhecer os

processos da existência do sujeito e, a partir deles, atribuir seu caráter formativo. Além de implantar um movimento em estruturas referentes à metodologia de pesquisa nas ciências humanas, essa afirmação origina-se da crença na produção de um conhecimento científico e formador não somente para os sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa (pesquisadores, entrevistadas, orientador), mas também para a constituição da identidade de um grupo de sujeitos em determinado espaço geosociocultural.

O filósofo grego já dizia: “conhece-te a ti mesmo e tu conhecerás o universo e os deuses”. O conhecimento, como expressão da existência humana, exige reflexão pessoal, exige parar a “aceleração” da vida cotidiana, o ritmo cronológico e se permitir voltar sobre si mesmo, fortalecendo os fios que, em cada ciclo de nossa vida, dão sentido à existência. Outrossim, ao mesmo tempo em que reencontramos a nós mesmos nesse movimento, abrimo-nos ao outro, ao universo. (BRAGANÇA, 2011, p. 159)

A proposta da autora é muito tentadora para que se possa refletir sobre a importância das pesquisas de histórias de vida de professoras. Para além da característica (auto) formadora que as pesquisas nesse segmento reconhecem, Bragança (2011) reflete sobre a necessidade de compreender os sujeitos envolvidos no contexto escolar. A história de vida é constituída como parte de uma formação do sujeito que se conhece e reflete sobre si, além de ser um instrumento importante no processo de profissionalização, pois coloca o professor diante do seguinte questionamento: “Por que e como estou transformando-me em um professor?”. Questionar-se é também buscar o entendimento de si, é aprofundar em suas recordações simbólicas, que são elementos de sua formação. É a dimensão concreta do visível e do invisível por meio de percepções das imagens sociais, e também um entendimento das emoções, dos valores e dos sentidos. Trata-se da possibilidade de trabalhar com as biografias educativas, principalmente pela sua característica formadora e pela busca de representações nas narrativas.

A metodologia de pesquisa autorreferente é um processo de —construção, do qual o investigador participa, interagindo e oportunizando que o sujeito, ao fazer a sua narrativa, reconstrua a sua história, atribuindo-lhe significado. Assim, essa metodologia se constitui a partir de condicionantes da própria pessoa, atravessada pelos condicionantes (reguladores) sociais aos quais está/esteve afetada a sua história, o seu passado [...]. (ABRAHÃO, 2010, p. 191)

Ao narrar a própria história de vida, faz-se um balanço das experiências, dando-lhes significado. Dimensões como ingresso na universidade e entrada no mercado de trabalho após a conclusão do curso de Pedagogia aparecem espontaneamente nas narrativas das professoras, além de surgirem com significados sobre cada dimensão.

Enfatizo que essas memórias, quando são contadas, surgem (re) significadas, e, conforme destaca Abrahão (2010), a metodologia autorreferente é constituída a partir de configurações e reconfigurações sociais do sujeito narrador. Trata-se do encontro com o passado regulado pelas condicionantes presentes naquele momento, conforme será abordado a partir do primeiro capítulo desta dissertação, partindo das considerações de Paul Ricoeur (1991; 2010).

Bogdan e Biklen (1994) destacam que:

Assim sendo, a interpretação é essencial. A interação simbólica assume o papel de paradigma conceptual, ocupando o lugar dos instintos, dos traços de personalidade, dos motivos inconscientes, das necessidades do estatuto socioeconômico, das obrigações inerentes aos papéis, das normas culturais, dos mecanismos sociais de controlo ou do meio ambiente físico. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 56)

Os autores estão refletindo à luz do interacionismo simbólico, proposto por John Dewey e outros autores, sobre o que é conhecido como “Sociologia de Chicago”. Valendo-me desse pressuposto teórico, pretendo destacar a importância da interpretação do pesquisador sobre as interações¹⁶ e a produção de significados simbólicos pelos sujeitos investigados.

Ferrarotti (2010, p.37) aponta que, “subjetivo, qualitativo, alheio a todo o esquema hipótese-verificação, o método biográfico projeta-se a partir de fora do quadro epistemológico estabelecido nas Ciências Sociais”. O autor tece críticas a uma abordagem biográfica que se reduz ao interpretativo formalista, produzindo uma ruptura lógica, opondo a forma (abstrata) ao conteúdo (concreto) nos fatos sociais, e propõe uma maneira diferente para se desenvolver as pesquisas de caráter biográfico.

Nessa perspectiva epistemológica, uma biografia não interessa enquanto seção, corte vertical ou horizontal de um sistema social que sintetizaria a forma de atos individuais, mas sim enquanto exemplo significativo de certos aspectos do social que uma análise estrutural já terá estudado de uma maneira exaustiva. (FERRAROTTI, 2010, p.38)

Ferrarotti (2010) indica a observação heurística da abordagem biográfica, destacando a biografia como exemplo significativo e formativo para os sujeitos. Conforme o autor, a perspectiva epistemológica biográfica importa-se com aspectos sociais dos indivíduos, ao invés de pensar nas estruturantes para, posteriormente, “trazer os holofotes” para o indivíduo e mostrar suas particularidades e de que maneiras elas o influenciam.

Da ideia de Ferrarotti (2010), resalto, ainda, o alerta sobre recortes verticais e horizontais dos sistemas sociais em que os sujeitos estão inseridos. A possibilidade de

¹⁶ Os pesquisadores não devem se esquecer do compromisso com a ética em suas análises. Ver BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 74-75.

biografar um indivíduo reforça a necessidade da compreensão de suas vivências a partir do “todo” vivido, o que deve levar o pesquisador a interpretar as análises estruturais exaustivamente.

As narrativas produzidas pelas quatro professoras entrevistadas foram uma revisitação narrada e guiada por elas próprias sobre seus processos formativos experienciais construídos através da formação pessoal, acadêmica, religiosa, profissional, e também da profissionalização.

Nesse sentido, Abrahão (2011) esclarece:

Este é, para nós, *o processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados*, oralmente e/ou por escrito, mediante uma *narrativa de vida*, cuja trama (enredo) *faça sentido* para o sujeito da narração, com a *intenção*, desde que haja sempre uma intencionalidade de clarificar e *ressignificar* aspectos, dimensões e momentos da própria formação. No que respeita ao processo, trata-se de *experienciar* o momento da narrativa reflexionada também como um *componente formativo essencial*. (ABRAHÃO, 2011, p.166, grifo do autor).

O processo de rememoração para a formação coloca uma problemática interessante que será desenvolvida ao longo desta pesquisa. Partirei da compreensão dos conceitos de formação e profissionalização como algo em constante movimento na vida das professoras entrevistadas, e também adotarei os conceitos problemáticos de formação ao longo da vida e profissionalização. Sendo assim, a todo o momento questionarei esses conceitos, e, também, indagarei sobre os locais de formação e profissionalização em que essas professoras transitaram ao longo de suas vidas.

Abrahão (2011, p.166) afirma que “As narrativas não são apenas um constructo individual, adquirem real significado quando situadas no contexto histórico, sociopolítico-econômico e cultural”.

Geertz (1989) considera que:

[...] as disposições mentais do homem são geneticamente anteriores à cultura e que suas capacidades reais representam a amplificação ou extensão dessas disposições pré-existentes através dos meios culturais... A amplificação dessa revisão da perspectiva da evolução humana conduz à hipótese de que os recursos culturais são ingredientes, e não acessórios, do pensamento humano. (GEERTZ, 1989, p.96-97)

Na medida em que o comportamento é marcado pela imprevisibilidade da vida, estímulos correntes do ambiente em que se vive vão sendo transmitidos para os indivíduos, (trans) formando-os. Avalio, pois, que a constituição formativa dessas professoras/pedagogas

advém de suas experiências vividas (formadoras), conforme destaca Josso (2004)¹⁷. Assim, procuro refletir sobre essas experiências, as quais foram destacadas através das narrativas de professoras/pedagogas do Sudeste goiano.

O Conceito de Representação e as Narrativas Representadas

Ao dialogar com narrativas, trabalho também com representações, que são elaboradas pelos sujeitos a partir de suas experiências. Narrar a própria história é também mostrar para o outro que se tem uma vivência interessante. Como um jogo de sedução entre futuros namorados, primeiro busca-se demonstrar as qualidades, afirmar-se. Aqui, exponho a reflexão do “Eu” com o “Outro”; e apresento o ato de biografar um sujeito como um processo de contar-se a si mesmo, para si, como para outro. E então surge o distanciamento do tempo vivido e o tempo narrado, a vivência/experiência.

Ricoeur (2010) trata da promoção da história das mentalidades. O autor busca discutir propriedades teóricas e conceituais de uma nova perspectiva epistemológica proposta por historiadores franceses com os da Escola dos Annalles, os quais propunham um novo estatuto de conhecimentos científicos e divisões desses conhecimentos na pesquisa da ciência social, com ênfase na História.

Ricoeur (2010) afirma que:

Na imensa literatura que trata da explicação em história, escolhi aquilo que diz respeito à emergência e em seguida à consolidação e à renovação do que foi chamado sucessivamente. Ou de forma alternativa, história cultural, história das mentalidades, e finalmente, história das representações. (RICOEUR, 2010, p.198)

Para o autor, a falta de clareza para a definição de mentalidade compromete reflexões sobre o assunto, mas considera a possibilidade de trabalhar com representações ao invés de mentalidades. A nova perspectiva epistemológica proposta pela Escola dos Annalles se apresenta como um deslocamento no plano dos objetos de referência pesquisados, e também como uma mudança de métodos da pesquisa e dos modos de apresentação de uma pesquisa. Sendo assim, poderia se pensar que, com esse novo objeto, a História se aproximaria ao máximo da fenomenologia¹⁸, pela proximidade com a ação do sujeito que age e sofre. O que se apresenta é o encurtamento das distâncias.

¹⁷ Em *Experiência de Vida e Formação* (2004), Josso utiliza o termo experiências formadoras.

¹⁸ Fenomenologia que por muito tempo guiou as reflexões de Paul Ricoeur.

O entendimento do conceito de representação para a presente pesquisa segue também das colaborações de Paul Ricoeur (2010). Para o autor, os desenvolvimentos mais recentes na História com as representações aproximam-se tanto quanto o permite a postura objetiva da história de noções aparentadas a de poder – poder fazer, poder dizer, poder narrar, poder imputar-se a origem das próprias ações.

O conceito de representação, de acordo com Ricoeur (2010), figura-se no contexto de um grande enigma da memória, em relação com a problemática grega da *eikon* e seu embaraçoso *phantasma* ou *phantasia*, que consiste na presença no espírito de uma coisa ausente que não mais é, porém, que já foi. Seja pela simples evocação da presença, ativamente buscada na operação de recordar que se conclui com a experiência do reconhecimento, a lembrança é representação, re(a)representação.

Na tessitura das reflexões de Ricoeur (2010), o autor prefere o termo História das representações que história das mentalidades, apresentando o sujeito ativo em sua formação ao longo da vida. As memórias são convidadas a rerepresentar-se, de modo que é algo representado, partido de algo vivido, sentido, experienciado. Isso pode sim estar relacionado à mentalidade do sujeito, mas o que predomina são as memórias representadas.

Saliento que, na presente pesquisa, utilizo o conceito de *representação* norteador por Roger Chartier. Para o autor, representações dizem respeito ao modo como, em diferentes lugares e tempos, a realidade social é construída por meio de classificações, divisões e delimitações. Esses esquemas intelectuais criam figuras que dotam o presente de sentido. Sendo assim, é possível pensar numa “história cultural do social que tome por objeto as representações do mundo social”.

Roger Chartier (1991) propõe uma reflexão interessante sobre o que seria uma nova maneira de se escrever a História, dando conta de compreender as implicações das relações sociais, indo para além de análises das macroestruturas que os indivíduos viviam no final do século XIX e início do século XX. Para isso, historiadores começaram a refletir sobre um novo estatuto epistemológico e científico em diversas disciplinas das ciências sociais, conforme salienta Chartier (1991). Essa preocupação com a elaboração de um novo estatuto epistemológico não se deu apenas na História, mas esse movimento também pode ser percebido na Antropologia, na Sociologia e na Educação.

Chartier (1991) declara que:

Daí as tentativas para decifrar de outro modo as sociedades, penetrando nas meadas das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou

estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles. (CHARTIER, 1991, p. 175)

Os estudos das representações elaboradas pelos indivíduos que convivem em sociedade começam a tomar fôlego nas pesquisas científicas, como pontos de preocupação e reflexão elaborados com o objetivo de penetrar nas relações e tensões vividas pelos sujeitos em seus contextos sociais. Chartier (1991) utiliza o exemplo do moleiro Menóquio¹⁹, e diz que aqueles livros que ele adorava ler não eram escritos para um público alvo com o qual o moleiro costumava conviver e se relacionar. Ele mantinha a leitura daqueles textos, e, da sua maneira, elaborava as representações sobre o que absorvia das informações. Chartier também acredita na existência de códigos, padrões e sentidos que são compartilhados, e, apesar de poderem ser naturalizados, seus sentidos podem mudar, pois são historicamente construídos e determinados pelas relações de poder, pelos conflitos de interesses dos grupos sociais, e, muitas vezes, são expressas através do discurso.

O autor, com relação às representações, salienta que:

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, segundo a qual o texto existe em si, separado de toda materialidade, é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais *atinge o leitor*. Dá a distinção indispensável entre dois conjuntos de dispositivos: os que provêm das estratégias de escrita e das intenções do autor, e os que resultam de uma decisão do editor ou de uma exigência de oficina de impressão. (CHARTIER, 1991, p. 182, grifo nosso)

O sujeito absorve a informação e constrói uma representação do que foi lido de acordo com seu ambiente social, cultural, econômico, independente de sua orientação (social, cultural, política). Assim, ele elabora uma representação sobre aquilo que leu e absorveu. De acordo com Chartier (1991), o espaço/tempo em que os indivíduos vivem é o que constrói os sentidos e as representações de suas experiências. Para chegar a essa concepção, o autor destaca que as transformações dos estatutos epistemológicos das ciências sociais e humanas tiveram que romper com certas concepções e paradigmas, e salienta que:

Uma tal clivagem atravessou profundamente a história, mas também as outras ciências sociais como a sociologia ou a etnologia, opondo abordagens estruturalistas e procedimentos fenomenológicos, as primeiras trabalhando em grande escala sobre as posições e as relações dos diferentes grupos, muitas vezes identificadas a classes, os segundos privilegiando o estudo dos valores e dos comportamentos de comunidade mais restritas, muitas vezes tidos como homogêneos. (CHARTIER, 1991, p. 182)

¹⁹ Ver; GINZBURG.C. *O queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. 1998.

Chartier (1991) aponta para uma ciência que passou por transformações, posto que o racionalismo cartesiano já não respondia aos questionamentos de uma ciência com novos horizontes. Paradigmas dominantes como o estruturalismo, procedimentos fenomenológicos, e materialismo histórico dialético também foram questionados. Frente a novos desafios epistemológicos, a presente dissertação objetiva analisar as narrativas representadas e experienciadas pelas professoras/pedagogas entrevistadas.

A Narrativa e o Tempo Vivido

Analisando a formação ao longo da vida e suas diversas ramificações já citadas neste trabalho, compreendo que a identidade das quatro professoras/pedagogas entrevistadas é constituída a partir de suas experiências, posto que essas mulheres são fruto de suas relações com o tempo vivido. Entendo que, quando se narra uma história já vivenciada, não se conta da mesma maneira que se experimenta, mas se descreve com a perspectiva de entendimento da situação a partir do tempo que se está vivendo e narrando. E o principal elemento a se considerar é: “quem é o narrador que vos narra?”.

As narradoras são quatro mulheres, que também são professoras, e mães. Algumas nasceram e viveram parte da infância na zona rural; outras nasceram e vivem ainda hoje na cidade; umas trabalharam na infância para ajudar a família; outras cuidaram dos irmãos mais novos. As narrativas, portanto, são constituídas a partir de experiências formadoras vivenciadas²⁰. Nessa perspectiva, encontram-se os debates de Paul Ricoeur com relação à identidade narrativa no primeiro capítulo da presente dissertação.

Abrahão (2011, p. 167) diz que, “a “verdade” é o que é “verdadeiro” para o narrador, porque as narrativas são (re) significadas no momento da narração, dadas a natureza reconstrutiva e seletiva da memória”. Bem como as vidas, as narrativas sobre formação ao longo da vida não são lineares. Nesse sentido, nesta pesquisa intento analisar e relacionar os pontos que possibilitam compreender os significados construídos pelas professoras/pedagogas com suas experiências, destacando a importância do papel da narrativa, e o que é verdadeiro para o narrador.

A construção do memorial também é outro momento de verdade para as professoras/pedagogas que o prepararam. É o instante da individualidade, da solidão (estar só para escrever), o que possibilita o resgate de memórias, as quais, muitas vezes, não aparecem

²⁰ Formação acadêmica, formação profissional, formação religiosa (formação ao longo da vida).

em uma narrativa com o gravador ligado. É a seleção da memória, do que dizer, do que não dizer.

Sanches (2010) reflete sobre os caminhos da memória da seguinte maneira:

A história não é necessariamente linear, mas a trama de tal forma, que os eventos nos levem a um término, a um arremate, qualquer que seja ele, por estranho que ele se afigure. As ações e os momentos da história nos levam a uma totalidade processual, contextual e coerente. O sujeito se perde e se encontra no labirinto de uma história. Caminha por ruas ou estradas desconhecidas, enfrenta seus conflitos pessoais ou coletivos, sai da zona de conforto, pois a apresentação da história pode ser a de uma estabilidade inconsciente que será modificada ali adiante, por um gesto ou evento. (SANCHES, 2010, p.112)

Assim, narram-se as tramas vividas andando por caminhos já trilhados anteriormente. Trata-se da mesma paisagem, mas com cheiros e gostos diferentes. O cheiro que se tem destaque é o do passado, é o cheiro da ação de rememorar. Começa-se, assim, a dar sentido às experiências.

Sanches (2010), fundamentado em Ricoeur (1991), destaca que o resgate da memória tira o sujeito de sua zona de conforto e o coloca diante de seus conflitos, medos, obstáculos, ultrapassados ou não, proporcionando a instabilidade do sujeito. Essa instabilidade não tem o objetivo de derrubar, mas sim de detectar ranhuras e conseguir cobri-las através da (auto) reflexão. É a proposta de se conhecer.

Considerando as reconfigurações que surgem nas narrativas, dialogo com as contribuições de Ecléa Bosi (1994) para pensar essas reconfigurações e suas relações com a memória, e de que modo essas memórias se manifestam nas narrativas das professoras/pedagogas. O uso das reflexões sobre a memória é também um trabalho de compreensão do inconsciente.

Ecléa Bosi (1994) esclarece:

No entanto, o papel da consciência, quando solicitada a deliberar, é, sobretudo, o de colher e escolher, dentro do processo psíquico, justamente o que não é a consciência atual, trazendo-o à luz. Logo, a própria ação da consciência supõe o 'outro', ou seja, a existência de fenômenos e estados infra conscientes que costumam ficar à sombra. É precisamente nesse reino de sombras que se deposita o tesouro da memória. (BOSI, 1994, p.52)

Bosi (1994) entende que a visita ao passado, controlada pela consciência, é o revirar do baú das memórias. Existe a necessidade de não entender esse baú de memórias como um depositário de experiências, mas sim como um recipiente que se reconfigura, mas não perde a essência do que foi vivido, e está reorganizado a partir de uma narrativa.

Qual(ais) o(s) motivo(s) dessa(s) (re)atualização(ões)? Essas (re) atualizações derivam do enfrentamento do indivíduo com o meio social no qual ele vive. A memória não está na categoria de verdade absoluta, consistindo em mudanças decorrentes do processo formativo ao longo da vida. Em determinado momento, é possível estar de acordo com determinadas situações, e posteriormente, após experiências em situações vividas, pode-se não mais concordar com aquilo. É a dinâmica na formação pessoal.

Bosi (1994) destaca também a necessidade de ir mais ao fundo possível do baú (que não é um depositário que se guarda coisas do passado, mas sim lugar que são armazenadas e reatualizadas nossas vivências), porque este apresenta o produto mais preciso das memórias. Essa não é uma atividade fácil, uma vez que requer tanto habilidades do pesquisador, quanto, e principalmente, a disposição do sujeito pesquisado em querer relatar para o outro o que teve de experiência.

Bosi (1994) destaca que o tesouro da memória é o que está no mais sombrio e subterrâneo do inconsciente (ele não está lá estático e empoeirado em uma prateleira, mas sim atualizado, com novos significados) e que o ato de revirar o passado é uma prática social. É compreender concepções de sociedade, economia, cultura; e, mais que isso, é não deixá-las cair no ostracismo. A vida contada não é a vida vivida em sua pureza, mas sim em um processo que a torna narrável. Nesse ponto, é preciso pensar que a vida narrada tem sentido de tempo reconfigurado, enquanto a vida vivida possui acasos e incertezas.

Para Henri Bergson (2006), a memória é um grande bloco que contém anotações²¹. Ela existe, é permanente, porém, não é acessível o tempo todo. Outro autor que dialoga com Henri Bergson é Paul Ricoeur, na obra *A memória, a história e o esquecimento* (2010). Nesse texto, o autor fala sobre a neurociência, que também aborda essa concepção de memória enquanto um bloco. Refletindo sobre o cérebro como um bloco de memórias e seus sentidos, Ricoeur (2010) traz uma “brincadeira” interessante que vale refletir: “Eu me lembro com o meu cérebro? Eu penso com meu cérebro como eu vejo com meus olhos? Eu sinto com meu cérebro como eu sinto com as minhas mãos?”. Para o autor, são coisas diferentes porque aí está a ideia da construção da identidade. A identidade não é referente apenas ao cérebro, mas ao sujeito como um todo. Quando se sonha, não é apenas o cérebro o *locus* de trabalho único, mas também o corpo. A corporeidade, portanto, também é um espaço de memória.

Para Bosi (1994), a lembrança é a sobrevivência do passado. Bergson, entretanto, faz um alerta:

²¹ Igual a esses que geralmente se tem em mesas de estudos, em que se marcam páginas importantes, ou se colocam lembretes em nossas agendas.

No que diz respeito à memória, o papel do corpo não é armazenar lembranças, mas simplesmente escolher, para trazê-la a consciência distinta, graças à eficácia real que lhe confere a lembrança útil, aquela que completará a situação presente em vista da ação final. (BERGSON, 2006, p.177)

O corpo, nessa perspectiva, apenas servirá como estímulo para que as lembranças apareçam na consciência, para, assim, ser possível ao sujeito narrar suas experiências adquiridas. As reconfigurações das memórias estão ligadas às representações que são elaboradas a partir das experiências vividas.

Bueno (2002) aponta para duas noções que são essenciais no ato da rememoração: a da *práxis* humana e a de atividade sintética.

[...] toda *práxis* humana é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais, “interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante”... Assim, mediante um processo de interiorização e exteriorização é explicitado o caráter dinâmico da subjetividade no âmbito de seu pensamento, de modo semelhante ao que essa questão foi abordada pela filosofia sartriana. Atribuir esse caráter à subjetividade significa, além disso, admitir que a vida humana e mesmo cada um de seus atos se manifeste como a síntese de uma história social. (BUENO, 2002, p. 19)

Dessa forma, a *práxis* humana é o resultado das apropriações que os indivíduos fazem das relações sociais embutidas nas estruturas sociais; enquanto a atividade sintética é o produto final de toda uma história social, em suas relações e inter-relações.

A construção biográfica se assegura numa dinâmica temporal do passado, presente e futuro, sendo que a projeção do porvir é sua força principal. Para ela, toda atividade humana implica num horizonte de possibilidades. Essa construção biográfica traz a ideia de que a narrativa de vida faz um balanço prospectivo, construindo um “parto de lembranças” do passado pelo futuro. Isso ocorre porque as histórias de vida não estão fechadas sobre si mesmas, mas permitem o surgimento de potencialidades projetivas. Contar uma história é uma tarefa de projeção ao passado, em que se lança no seu tempo e espaço. (SANCHES, 2009).

Divisão e Estruturação dos Capítulos

A presente dissertação encontra-se dividida em três capítulos, além da introdução²² e das considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado *Conhecendo as Professoras: Considerações Sobre o Primeiro Contato Para as Entrevistas*, objetivo resgatar o contexto formativo no qual as quatro professoras/pedagogas entrevistadas estão inseridas. Intento, ainda, relacionar o tempo e a constituição da identidade das professoras/pedagogas através de suas experiências, considerando que a identidade pessoal é a permanência do tempo, o que possibilita entender que o presente vivido pelas mesmas, no momento das entrevistas, é o que dá sentido ao passado que elas viveram. Autores como Paul Ricoeur (1991), Jeanne Marie Gagnebin (2007) e Maurice Halbwachs (1990) contribuem com suas reflexões teóricas a respeito da memória e da constituição da identidade. Feitas as considerações sobre identidade e experiência, apresento cada uma das quatro professoras/pedagogas entrevistadas, descrevendo desde como foi o primeiro contato e o convite para a pesquisa, até o momento de realização das entrevistas.

No segundo capítulo da dissertação, denominado *A constituição de experiência: Como cheguei até aqui?*, objetivo analisar a importância da formação ao longo da vida dessas professoras egressas do curso de Pedagogia. Para tanto, apresento o conceito de formação ao longo da vida, desenvolvido por Phillipe Méhaut (2011). Delineio, também, o que será considerado como formação ao longo da vida para o desenvolvimento da pesquisa. Inês Ferreira Bragança (2011) colabora para a compreensão do sujeito em formação, que é imerso em diversas relações sociais, apontando que a formação é a troca de experiências. Marie Cristine Josso (2004) contribui para o entendimento do conceito de experiência formadora, que é desenvolvido ao longo da dissertação com o objetivo de possibilitar a compreensão das subjetividades escondidas na constituição das identidades dos sujeitos. Ainda teço considerações sobre os apontamentos de Antônio Nóvoa (2010), relacionando a formação do professor com a constituição da identidade pessoal a partir de suas interações sociais, possibilitando, assim, a análise das narrativas para a compreensão do porquê de essas mulheres optarem pelo curso de graduação em Pedagogia. Busco, também, dialogar com Delory Momberger (2012), de modo a compreender como o indivíduo se tornou indivíduo, de buscando desvendar as tramas nas quais as professoras/pedagogas entrevistadas estão inseridas. Analiso, ainda, os primeiros contatos com o ambiente escolar por parte das professoras/pedagogas, o que possibilita compreender que a formação escolar relacionada à

²² A metodologia que foi desenvolvida ao longo da pesquisa é apresentada na introdução desta dissertação. Dessa maneira, os outros capítulos apresentam a costura entre os dados coletados, diálogos com referencial bibliográfico proposto, além das análises das entrevistas realizadas.

afetividade que essas professoras/pedagogas proporcionam aos seus alunos muito se relaciona com a formação com afetividade que elas tiveram durante seus próprios períodos de alfabetização.

No terceiro capítulo, cujo título é *Eu profissional*, procuro refletir sobre o processo de profissionalização das professoras/pedagogas, de modo a compreender os significados constituídos ao longo do processo de tornar-se um profissional, considerando que a profissionalização está imbricada numa história de vida mais ampla. No capítulo em questão, Goodson (2007) colabora com apontamentos sobre a importância da compreensão das histórias de vida para o desenvolvimento do profissional professor. A partir das contribuições de Soren Kierkegaard (2007) sobre o homem estético, busco pensar a profissionalização das professoras/pedagogas entrevistadas através das narrativas, de modo a compreender como essas professoras/pedagogas encaram seu processo de profissionalização, causando o reencontro delas com suas experiências profissionais. Antônio Nóvoa (1992) contribui para a compreensão de como ocorre a profissionalização de professores em um contexto amplo, bem como para o entendimento de que, para as professoras/pedagogas entrevistadas, a profissionalização consiste em transformação social.

Para finalizar a dissertação, apresento as considerações finais de pesquisa.

CAPÍTULO I

CONHECENDO AS PROFESSORAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRIMEIRO CONTATO PARA AS ENTREVISTAS

No presente capítulo, resgato os contextos formativos nos quais as professoras/pedagogas entrevistadas estabeleceram suas experiências formativas, com vistas a compreender de que modo ocorre a interação entre as experiências vivenciadas e a constituição da identidade narrativa. Considerando que a formação das professoras/pedagogas sofre diversas influências sociais, culturais e econômicas, destaco a importância do tempo em que elas vivem e que narram. Pensar a integração dessas influências na constituição da identidade narrativa de cada uma das professoras/pedagogas faz-se relevante neste momento da dissertação.

A identidade narrativa consiste na narração de uma vida que indica o contexto das ações e situações a partir do qual podemos identificar a pessoa. A temporalidade que se estabelece com a narrativa das professoras/pedagogas entrevistadas é fator imprescindível para a formação da identidade das mesmas, bem como da maneira como elas irão narrar suas vivências. O tempo em que se vive diz muito sobre a maneira como se vive e sobre a forma como elas se relacionam com o mundo, pois, quando se narra uma história, faz-se de uma condição social, e também do momento narrado. Esse apontamento é feito de acordo com o que foi apresentado na introdução desta pesquisa, acreditando que as professoras/pedagogas, ao narrarem suas experiências de vida, expuseram as suas verdades.

Assim, entramos²³ na questão do pacto biográfico estabelecido entre as quatro professoras/pedagogas entrevistadas e eu, pesquisador. Narrando de uma condição social²⁴, essas mulheres buscaram causar um “efeito de verdade” em suas narrativas, o que faz parte da constituição das biografias educativas, que consistem em provocações de narrativas feitas por um pesquisador. Dessa maneira, o que apareceram nas narrativas das professoras/pedagogas foram experiências contáveis para um ouvinte específico: o pesquisador, biógrafo. Considerando que narrar para um pesquisador consiste em selecionar o que é contável para o “outro”, surgem, então, os recortes de memória e de esquecimento.

O gênero acadêmico textual que marca esta dissertação interfere na maneira como as professoras/pedagogas falam de si. Márcia Pereira Santos (2007) em um artigo intitulado *História e Memória: Desafios de uma Relação Teórica* reflete sobre a necessidade de que a História, em sua relação com a memória, seja discutida a partir de um viés político de gestão do passado e considere os diferentes modos que determinados sujeitos, ou grupos sociais, concebem, expressam e reivindicam suas memórias. Nesse mesmo artigo e em sua tese de doutorado²⁵, a autora utiliza o escritor, mineiro de nascença e goiano de coração, Carmo Bernardes, refletindo sobre a utilização do “eu” em seus escritos. Santos (2007) aponta que:

Bernardes torna-se um escritor do mundo que percebe em esfacelamento, tornando sua obra um lugar de memória, cuja existência implica fazer permanecer sempre vivo o mundo que lhe parecia fadado ao desaparecimento. No entanto, é preciso ter claro, que esse lugar de memória que se torna a obra de Bernardes quer reavivar o passado e não apenas fixá-lo em um lugar. (SANTOS, 2007, p.93)

A partir do diálogo com Santos (2007), percebo a diferença dos diversos tipos de contar o “eu” e que podem envolver uma pesquisa. Nesta pesquisa, foram convidadas quatro professoras/pedagogas a falarem de si e relatarem suas experiências, validando, assim, suas narrativas. Já os escritos de Carmo Bernardes, que são analisados por Santos (2007), dizem respeito às vivências coletivas, as quais, estão se esfacelando, assim como o contato com a vida no campo, e o barulho do velho carro de boi, que puxava os sacos de arroz e feijão para serem entregues no mercado. Enquanto as professoras/pedagogas falam de suas vivências para a produção de um texto acadêmico, Carmo Bernardes fala de suas vivências com o objetivo de resgatar e dar vida ao passado que viveu entre o rural e o urbano.

²³ Entramos nesse caso, refiro-me a eu (escritor) e você leitor.

²⁴ A condição social a que faço referência é ser mãe, professora, esposa, mulher solteira.

²⁵ Título: Relembrações em Minguante: interpretação biográfica da obra de Carmo Bernardes, Ano de obtenção: 2007.

Na citação acima, o trecho: “tornando sua obra um lugar de memória”, conforme destacado anteriormente, remete ao fato de as professoras/pedagogas narrarem suas vivências a partir de um tempo de vida. E, no momento em que a pesquisa acontecia, quando as professoras/pedagogas dela participavam, elas também passavam por momentos especiais em suas vidas, tanto em âmbito pessoal quanto profissional. Esses momentos e vivências que as professoras/pedagogas estavam passando contribuíam para que em suas narrativas surgissem recortes temáticos, que foram representados narrativamente de maneira determinada.

Enquanto Carmo Bernardes escrevia sua obra de um lugar de memória, que eram seus textos escritos, as professoras/pedagogas postulavam suas memórias de outra forma, através de entrevistas narrativas feitas por mim, um pesquisador, e a partir da escrita dos próprios memoriais. Carmo Bernardes fazia recortes de suas memórias para transpô-las para seus escritos, com o objetivo de destacar a relação entre o rural e o urbano, pensando a modernidade. Já as professoras/pedagogas entrevistadas faziam recortes de suas memórias realçando principalmente as potencialidades para serem refletidas pensando a profissionalização docente. Nessa perspectiva, conforme já apontado na introdução, essa abordagem relativa à profissionalização ficará para ser discutida no terceiro capítulo desta dissertação, utilizando como aporte teórico Lüdke e Boing (2004), entre outros autores.

À luz da reflexão sobre o “pacto narrativo” estabelecido entre as professoras/pedagogas entrevistadas e o pesquisador, intento, no desenvolvimento dos próximos parágrafos, refletir sobre as implicações de trabalhar com as narrativas na pesquisa, além de pensar de que maneira essas narrativas provocadas possibilitam responder as seguintes perguntas em relação às professoras/pedagogas: “Quem elas são?”; “Como elas se contam?”; “O que se sabe sobre Angélica, Carolina, Ana e Bárbara?”.

Se as quatro mulheres entrevistadas fossem escrever suas (auto) biografias, possivelmente elas poderiam iniciar a descrição partindo de outras experiências vivenciadas, o que possibilitaria a elas enfatizarem questões como maternidade; o trabalho fora de casa; o fato de deixar os filhos sob os cuidados de outras pessoas; alguma intervenção cirúrgica; atuais ou ex-namorados ou maridos; e poderiam até mesmo dar mais destaque às suas vivências familiares, partindo das representações elaboradas a partir da (auto) provocação narrativa.

Porém, as narrativas coletadas são resultado de questões suscitadas por mim enquanto um indagador, e a escrita se dá a partir da minha condição social de pesquisador, que busquei compreender representações e significados do mundo em que as quatro professoras/pedagogas viviam. O narrado, portanto, é resultado também do direcionamento dado por mim. Essa é

uma questão pertinente à reflexão relacionada à identidade narrativa que será abordada a partir de agora.

1.1- As Contribuições de Paul Ricoeur e Identidade Narrativa.

Na presente pesquisa, as entrevistas tornam possível ouvir a experiência do outro, de modo que eu pudesse compreender os significados do que foi narrado pelas depoentes sobre seus processos formativos longitudinais e também sobre profissionalização. Nesse sentido, considero o narrar uma construção de experiências e significados contados a partir de uma lógica sobre a história de vida, ou seja, “o que eu vou mostrar para o outro de minha vida”, partindo de um período sociocultural específico. Em outros momentos de suas vidas, as professoras/pedagogas poderão ser entrevistadas novamente, por outros pesquisadores que tenham o mesmo objetivo, e na nova narrativa elas podem produzir outros significados de suas experiências vividas.

Para compreender a relação da narrativa dessas professoras/pedagogas com a constituição da identidade narrativa, embaso-me nas contribuições de Paul Ricoeur (1991; 2010). Ao analisar a trajetória teórica de Paul Ricoeur, Jeanne Marie Gagnebin (1997) pondera que:

Ricoeur é um dos poucos filósofos franceses atuais que não só lê e traduz do alemão e do inglês, mas também dialoga com correntes internacionais de pensamento tão diversas como a fenomenologia alemã (traduziu as *Idéias I* de Husserl já em 1950), a hermenêutica de Gadamer ou a filosofia analítica inglesa e norte-americana. Esse diálogo múltiplo, aliás, constitui considerável parte de seus textos. (GAGNEBIN, 1997, p.261)

O filósofo francês Paul Ricoeur teve grande parte de suas ideias constituídas a partir da fenomenologia proposta por Gabriel Marcel, teórico francês. Partindo da perspectiva fenomenológica, a proposta dos autores era enfrentar os problemas e analisar o sentido da experiência para o indivíduo. Porém, as contribuições da fenomenologia marceliana já não respondiam a questionamentos feitos por Ricoeur. A partir de então, o autor passou a focar no estudo da hermenêutica, que propunha a leitura e interpretação do símbolo. Ricoeur dedicou-se a pensar “por onde ingressa o mal do homem”. Dessa maneira, passou a fazer apontamentos sobre a infinitude do homem, mesmo sendo um ser carnal. Questionando a modernidade cartesiana, pensava o meio termo entre a humilhação do sujeito de Nietzsche, e a exaltação do sujeito de Descartes. Ricoeur (1991) compreendia que o conhecimento que o homem tem sobre si é incomensurável. O autor ainda propôs a existência do sujeito

insondável, além de indicar a arqueologia do sujeito, ou seja, que os pesquisadores descolassem as camadas dos sujeitos descritos em suas pesquisas e buscassem reflexões plausíveis a partir do momento que conhecessem os sujeitos de suas pesquisas e se aprofundassem na infinidade de sua existência, para aí sim iniciar as reflexões.

O paradoxo das diferentes temporalidades, além da existência da distinção entre mesmidade e ipsidade, é apresentado pelo autor. Esse paradoxo é marcado pelo tempo múltiplo, sendo este a reconfiguração do tempo contável a partir do momento em que essas professoras/pedagogas foram valorando suas experiências nas suas narrativas, nos momentos em que o gravador estava ligado, ou naqueles que escreviam os memoriais.

Para entendimento do conceito de identidade narrativa desenvolvido ao longo da dissertação, sigo o entendimento de Paul Ricoeur. O autor em *O si-mesmo com o outro* (1991) busca a compreensão da hermenêutica da ação. Para Paul Ricoeur, o tempo é um dos principais fatores na compreensão das identidades quando narradas. O autor também entende que é possível descrever a ação humana como um texto a ser interpretado. Quando se narra as próprias memórias, fala-se de um “lôcus de vivências e experiências”. Ricoeur (1991) reflete sobre a identidade pessoal dos sujeitos que narram suas experiências e sua articulação com a dimensão temporal como sendo uma das partes que contribui para a constituição de quando o sujeito se narra. Seguindo esse princípio, um dos objetivos da hermenêutica, na filosofia ricoeuriana, é estabelecer a condição de possibilidade para os sujeitos que se narram interpretem e deem sentido às suas experiências.

A noção de identidade narrativa é apontada por Ricoeur (1991) e direciona para uma longa viagem de retorno ao passado, pautada na narrativa histórica e na narrativa de ficção. As duas se cruzam e são capazes de integrar através de uma mediação privilegiada na narrativa de uma história de vida. Além disso, Ricoeur (1991) destaca a dessemelhança nas narrativas, ao dizer que os sujeitos fazem seus próprios retratos em idades sucessivas de vidas, e, por vezes, realizam o afastamento de si. Entretanto, mantém-se a permanência do tempo vivido.

O autor entende que:

[...] a identidade não é inteiramente conjurada a não ser que possamos colocar na base da similitude e da continuidade ininterrupta da mudança um princípio de permanência no tempo. Isso será, por exemplo, a estrutura invariável de um instrumento do qual teremos progressivamente mudado todas as peças; é ainda um caso que nos coloca de perto da permanência do código genético de um indivíduo biológico; o que permanece aqui é a organização de um sistema combinatório; a ideia de estrutura, oposta à de acontecimento, responde a esse critério de identidade, por mais forte que possa ser administrado [...]. (RICOEUR, 1991, p. 142)

Para o autor, a busca da identidade pessoal é uma forma de permanência no tempo vivido, e isso proporciona experiências formativas aos sujeitos. A partir das narrativas, essas experiências são administradas e surgem em um sistema combinatório organizado. É, então, em uma narrativa que se expõe “quem sou eu”. A dessemelhança apontada anteriormente é recorrente devido às recordações do passado.

Práticas vividas por essas professoras/pedagogas entrevistadas em um momento da vida podem ser lembradas, e o narrador é capaz de pensar contrariamente em algo que em outros momentos se aderiu para sua prática social. Essa dessemelhança descrita acima causada porque as lembranças são chamadas pelo presente; elas não surgem em sua pureza, mas sim são embebecidas por representações a partir de suas vivências do presente.

Conforme já direcionado anteriormente, as professoras/pedagogas entrevistadas narraram suas experiências formativas de uma condição social, com uma identidade pessoal. Ricoeur (1991) se propõe a pensar a formação da identidade dos sujeitos pensando a identidade-ipse²⁶, que demonstra o sujeito individual, reflexivo sobre suas experiências, e com a característica principal de ser constituída pela alteridade. O autor também propõe uma reflexão sobre a identidade-idem²⁷, caracterizada da mesmidade que marca o ser imutável, mesmo com suas vivências no decorrer do tempo. O autor destaca que:

Precisamente pela razão de que ela só é disposta na condição problemática quando suas implicações temporais passaram para o primeiro plano. É com a questão da permanência do tempo que a confrontação entre nossas duas versões de identidade ocasiona, pela primeira vez, um verdadeiro problema. (RICOEUR, 1991, p.140)

A identidade do sujeito relaciona-se com seu tempo vivido. Isso permite compreender a dimensão histórica, social, cultural e religiosa em que cada professora está inserida, e, a partir daí, lembrar suas experiências da dimensão vivida no período em que narraram suas experiências para a presente pesquisa, e não as da dimensão histórica que elas faziam parte quando vivenciaram o que narraram. Sendo assim, pensar a história de vida das professoras/pedagogas entrevistadas colocou em questão quatro identidade-ipse²⁸ que estão se (trans) formando.

Paul Ricoeur (2010) escreve a partir de estudos embasados na fenomenologia, que trata dos fenômenos perceptíveis, extinguindo a separação entre o sujeito e o objeto. O autor trata da fenomenologia da memória como confrontada com o entendimento da memória como

²⁶ Experiência do tempo vivido

²⁷ Permanência do tempo vivido

²⁸ Faço referência a 4 identidades, dizendo sobre as 4 entrevistadas. Ou seja, as 4 identidades ipse são das 4 professoras entrevistadas.

uma imagem do passado, afirmando que é sob o signo da associação de ideias que está situada uma espécie de curto-circuito entre memória e imaginação, e considera que, se as elas estão ligadas, evocar uma é evocar a outra. Entretanto, o autor adverte sobre a confusão entre memória e imaginação que se desenvolve ao longo dos tempos. Ricoeur (2010) lembra-se das contribuições dos gregos antigos, retomando a concepção de memória defendida por Platão e Aristóteles, e aponta que, uma vez que se aprende alguma coisa, não se sabe o quanto dela se lembra. Indo às reflexões de Sócrates, que dizia que as memórias são iguais a blocos de cera - marcados quando encostados por dedos com anéis - trazendo para o campo das sensações, para o filósofo grego, quando se marca esses blocos, imprime-se neles aquilo que se quer recordar, quer se trate de coisas vistas, ouvidas ou recebidas no espírito, o que se configura nas problemáticas da memória e do esquecimento.

Ricoeur (2010), no capítulo intitulado *Para uma Hermenêutica da Consciência Histórica*, busca refletir sobre o pensar a História e o tempo da história que passa pela “mediação” aberta, inacabada, imperfeita, constituída por uma rede de perspectivas cruzadas entre a expectativa do futuro, a recepção do passado e a vivência.

1.2- A Memória e a Representação do Narrado

Para a autora Jeanne Marie Gagnebin (2007), a memória é uma faculdade paradoxal, pois é ligada a uma atividade que você escolhe fazer para se lembrar de algo. As imagens da rememoração surgem e afetam. As memórias aparecem com cores, cheiros, emoções, e assim tocam os sujeitos no momento em que estão narrando suas experiências. São esses sentidos que as rememorações provocam, influenciam no que o narrador expõe. Lembrar, escrever e esquecer são abordagens desenvolvidas pela autora em suas pesquisas.

Para a Gagnebin (2007, p. 55), memória remete a uma “fidelidade ao passado” em favor de uma “transformação do presente”, em um firme e explícito compromisso ético e político em relação ao narrar e ao próprio pensar (também universitário). Antes de tudo, trata-se de não esquecer o passado, ou de suspender seu esquecimento – força plástica e ativa fundamental para a saúde e a felicidade – em favor da ação presente (p. 55), da não repetição indefinida do passado, abrindo o campo para a invenção de novos presentes (p. 57). Essa noção de memória não se confunde, portanto, com uma visão reverente ou perigosamente apologética do passado, que o sacraliza e monumentaliza, por exemplo, em comemorações oficiais. A constituição das memórias decorre das experiências que se tem ao longo da vida;

são memórias e experiências que são comuns a outras pessoas, porque todos estão constantemente em processo formativo.

Ao trabalhar com narrativas de professoras/pedagogas, busco analisar quais representações elas produzem sobre as suas experiências vividas e quais sentidos elas dão a essas experiências. Para isso, realço a importância da memória nessas narrativas. A lembrança é a experiência vivida, tal como pode ser narrada. A memória acompanha os indivíduos em sua integralidade ao longo da vida, mas se mantém, em sua totalidade, em estado virtual, atualizando-se em função de situações e interesses presentes.

Em sua entrevista, Ana pronunciou:

Nossa, que moleza desses meninos! Lembro que tinha 4 anos, a gente brincava muito de balanço. Tinha umas árvores muito grandes lá em casa e a gente subia nessas árvores até nas “grimpa”. Ficava olhando por cima da árvore, sabe, equivalente a um prédio de 4 andares hoje. E aí eu falo: gente, as crianças de hoje são muito moles. Tinha 4 anos, subia, descia daquelas árvores; mexia com gado; toda vez ajudava meu pai; levava comida para os companheiros na roça. Foi uma infância muito boa, assim, de ser livre. A gente tinha as regras da casa, né: hora de deitar, hora de levantar, de almoçar, hora de fazer as coisas, mais agente era muito livre, brincava muito, a gente era tão livre [...]. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2012)

A narrativa da professora permite o entendimento da construção da sua identidade e a sua relação com o tempo vivido. Quando a professora fala sobre uma experiência do passado, percebo que ela narra como sujeito que viveu em um tempo em que as crianças sentiam o que era liberdade de brincar. A professora narra o passado atribuindo valores e significados ao que viveu, além de estabelecer uma relação temporal entre o passado e o presente vividos pelas crianças do século XXI. Noto, então, a permanência do passado, entretanto, relacionado e analisado pelo presente.

Verifico na narrativa da professora não apenas a rememoração do passado, mas também uma transformação do presente. Ana narrou sua experiência de morar na zona rural não como interpretativa de algo que viveu, mas sim numa perspectiva avaliativa e valorativa em relação ao seu passado. A questão valorativa inserida relaciona-se com uma professora que viveu parte de sua infância no campo com sua família, a qual, posteriormente, mudou-se para a cidade com o objetivo de possibilitar uma melhor formação profissional aos filhos. Essa professora narradora coloca o passado não apenas como um tempo que foi vivido, mas também como um lugar (o campo) onde as crianças têm “liberdade” de brincar e de subir em árvores. Assim, Ana narrou o passado como um tempo vivido e enquanto experiência, mas principalmente como um lugar de liberdade, de brincar subindo nas árvores.

Alessandro Portelli afirma que:

Enquanto os historiadores estão interessados em reconstruir o passado, os narradores estão interessados em projetar uma imagem. Portanto, enquanto os historiadores muitas vezes se esforçam por ter uma sequência linear, cronológica, os narradores podem estar mais interessados em buscar e reunir conjuntos de sentidos, de relacionamentos e de temas, no transcorrer de sua vida. (PORTELLI, 1996, p.120)

Resgatar o sentido da ação social é incorporar as experiências, perspectivas, opções e decisões de atores em um determinado contexto. Com a possibilidade de compreender as narrativas das professoras/pedagogas entrevistadas, avalio que, quando se narra o passado, não se pode observar com juízo de valor as decisões e relações com o meio social em que um dia se viveu. Deve-se, sim, buscar compreender que os passos seguidos na vida são guiados pela multiplicidade formativa com a qual se estabelece contato. A relação sociocultural das professoras/pedagogas entrevistadas com o meio em que elas viveram é o que constitui parte da identidade pessoal das mesmas nos dias de hoje.

Para clarificar essa explanação, apresento a narrativa de Angélica e as representações produzidas pela sua experiência enquanto filha que, em alguns dias da semana, morava somente com o pai, e, em outros, com a mãe e o irmão, e que, por isso, tinha que preparar o material escolar para as aulas.

Foi terrível! Até o caderno você não sabe lidar com aquilo. Um caderno, com aquele monte de matéria. Engraçado, falando nisso aí, a gente morando com meu pai, assim... E homem é homem né?! Essa orientação de mãe é muito diferente. Mãe cuida de coisas comuns, mais que são básicas; cuida da mochila, esses processos. Ai, coitado, meu pai não podia mais, dentro da condição dele, de homem, e era um problema na 5ª série, porque eu fui morar com ele. Aí, eu lembrei do material, e morava com minha mãe. E o que eu podia fazer? Eu morava com ele. Aí, eu tinha que arrumar aquele tanto de livro para o outro dia seguinte. Eu arrumava na casa da minha mãe para pegar e levar. E até nisso era uma dificuldade, essa mudança. Você trabalha ali com 4 livros, até a 4ª série, com 3 cadernos. Como estão minhas crianças lá hoje: 4 cadernos, 4 livros. E, aí, aquele processo de mudar tudo. A postura do professor é muito outra com os alunos, acho que se desrespeita a infância [...]. (Entrevista realizada com Angélica no dia 22/10/2012)

Partindo dos apontamentos da professora, identifico uma reflexão sobre o conflito com o mundo escolar; as mudanças no amadurecimento da criança; o acompanhamento da fase escolar, momento em que deixou de ter apenas um professor para ter vários professores; e a confusão de organizar seu material escolar. Na perspectiva desta professora, a quantidade de matérias e materiais que são cobrados dos alunos desrespeita as fases da vida, no sentido de que as exigências a uma criança são muitas nos tempos de hoje. Além dessa reflexão apresentada, percebo a professora fazendo consideração sobre a afetividade e o relacionamento com seu pai, e sobre como se formou professora, já que, por um período,

deixou de viver com sua mãe para morar com seu pai, devido à afinidade que tinha com o mesmo.

Ainda verifico na narrativa de Angélica a relação com o passado enquanto tempo, mas também como um lugar ao qual ela dá cores e sentidos. Observo que, em sua narrativa, Ana, analisada anteriormente, falou de um passado como lugar de liberdade de morar no campo e brincar, ao passo que Angélica referiu-se a um desrespeito à infância, em razão da exigência da escola em relação aos alunos, desde muito pequenos, de compromisso com a organização de material, quantidade de disciplinas, e cumprimento de horários.

Pensando as narrativas a partir do conceito de representação de Chartier (1991), o filósofo Arthur Schopenhauer (2005) também possibilita pensar o trecho transcrito acima. Schopenhauer (2005, p. 235) diz que “A pluralidade desses indivíduos só pode ser representada por meio do tempo e espaço, enquanto o seu nascimento e morte só o são pela causalidade”. As considerações do autor são valorosas, pois se trata de uma reflexão sobre o tempo e o espaço em que os indivíduos estão inseridos, em que esses fatores são colocados como constituintes da representação do mundo em que vivem.

A narrativa de Angélica, no que se refere à escola onde estudou, apresentou os papéis sociais de seu pai e de sua mãe na sua vida escolar. Mesmo sendo a ligação afetiva com seu pai muito forte, Angélica reconheceu que a figura do “homem”, “pai”, quando o assunto é escola, é apresentada com dificuldades, o que se dá em decorrência da carência no modo como é feita a organização do material. E essa não é uma questão isolada, pois os problemas da relação entre família e escola são bem mais amplos.

O diálogo com Schopenhauer (2005) estabeleci no sentido de entender, conforme será relatado no segundo capítulo deste trabalho, as diferenças de ambientes sociais das professoras/pedagogas. Uma das depoentes nasceu e viveu parte de sua infância no campo, sendo proveniente de uma família de muitos irmãos, e tendo passado por dificuldades financeiras com sua família. Outra professora, por sua vez, mesmo sendo também nascida no campo, viveu pouco tempo por lá, e sua família era menos numerosa, sendo filha única. Esta cursou Magistério juntamente com o ensino médio, e, no momento da entrevista, estava cursando mestrado, realizando pesquisa sobre formação de professores em Química. As outras duas participantes eram nascidas e criadas na cidade. Uma era filha mais velha, já tinha cursado curso Técnico em Contabilidade, além de ter cursado o Magistério e ter sido catequista nos municípios onde residiu. A outra professora tinha um irmão, e optou pelo curso de Pedagogia após uma conversa com amigas, tendo encontrado no curso superior um novo horizonte formativo profissional e também familiar, uma vez que o curso contribuiu para o

seu desempenho enquanto mãe, possibilitando-lhe buscar entender os momentos vividos com sua filha.

A pluralidade dessas mulheres é o que dá substância analítica para esta dissertação. Viver no campo, viver na cidade, trabalhar na juventude, ser atleta, são elementos relacionados ao tempo e ao espaço vividos.

Ainda na perspectiva de analisar as narrativas das professoras/pedagogas com o objetivo de compreender os sentidos que elas dão às suas memórias, cito a narrativa de Bárbara, que disse:

Muito diferente. Quando nós chegamos na 5ª série, éramos muito pequenos. Fomos com 9 anos, então, a gente era criança. Eu lembro muito bem que tinha um colega meu, o Sebastião, usava shortinho, nem era bermuda, era shortinho, e os maiores ficaram caçoando dele porque ele não estava de calça comprida. E ele foi embora. Enquanto a mãe dele não fez uma calça, ele não voltou. Assim, e ninguém explica nada para gente. Os primeiros dias de aula, aquele monte de professores, aquele monte de giz colorido. Tinha todas as canetas coloridas que você imaginasse, cada cor que o professor punha lá eu punha aqui no meu caderno, isso na 5ª série. E o Inglês foi ótimo; nós saímos maravilhados, falando inglês! Não podia ver uma árvore (risos). Foi muito bom! (Entrevista realizada com Bárbara no dia 22/01/2013)

A partir das narrativas acima, assinalo dois momentos formativos da identidade das professoras/pedagogas Angélica e Bárbara. O primeiro trata da sua formação familiar e da sua proximidade com o pai. Vale considerar que, partindo do entendimento de que quando se narra o faz do presente em que se vive, a professora não deixa de analisar também o cotidiano escolar no qual estava inserida naquele momento. Angélica analisou a mudança de série na escola, considerando a quantidade de professores com os quais ela tinha contato e o número de disciplinas cursadas. Além disso, demonstra insatisfação com o excesso de materiais que os alunos de sua época, e também os de hoje precisam levar para a escola.

A narrativa de Bárbara refere-se também às mudanças escolares as quais foi submetida e as quais os alunos ainda hoje ainda são. É a mudança que “parece que de um ano para o outro nos tornamos adultos”²⁹. E os alunos se deparam com um cotidiano envolto por certas atividades e situações que, seja pela falta de idade fisiológica, ou mesmo de amadurecimento psicológico, não conseguem lidar pela pouca experiência que possuem. Exemplifica essa afirmação o que foi apresentado por Bárbara, bem como o episódio envolvendo seu amigo de

²⁹ Com essa expressão, busca-se explicar que as transformações que ocorrem com os indivíduos são processuais, ou seja, têm seu desenvolvimento de acordo com cada indivíduo. Considera-se, pois, que não é de um momento para o outro que o sujeito está preparado para assumir certas responsabilidades e encaminhar certos tipos de atividades.

escola, o qual foi caçoado por outras crianças mais velhas e não queria mais voltar para aquele ambiente.

Verifico, nas duas narrativas, além da rememoração de experiências carregadas de representações do ambiente escolar, a análise e crítica das professoras/pedagogas em relação às políticas curriculares implantadas na escola, o que foi possível tanto em razão de suas experiências vividas na infância quanto dos estudos de teóricos no campo da Educação. Elas puderam analisar o passado que viveram, mobilizando de sentimentos individuais, de modo que a identidade de cada uma das professoras/pedagogas se manifesta a partir do contato com o ambiente formativo e com suas próprias experiências de vida.

Pineu (2010) afirma que a identidade é formada pela multiplicidade, conhecida como a tríade formativa: a (auto) formação, (eco) formação e (hetero) formação³⁰, tríade que é móvel, flexível³¹. Conhecendo essas mulheres através de suas narrativas, depreendo que as transformações que foram acontecendo em suas vidas, em diversos momentos, através de suas experiências e interações com os diversos ambientes formativos, transformando-as e constituindo suas identidades, promoveram mudanças profissionais. Isso pode ser notado no testemunho da professora Angélica, que deixou de ministrar aulas em uma escola de educação infantil do município de Catalão para trabalhar em outra escola. Essa foi uma experiência marcante na profissionalização da professora, ou seja, a mudança de ambiente de trabalho provocou novas percepções e apresentou novas expectativas para a carreira.

Outras transformações na vida das entrevistadas podem ser percebidas, como foi o caso das professoras/pedagogas Bárbara e Carolina. No período das entrevistas, ambas estavam vivenciando qualificação profissional em um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Essa é mais uma das experiências de formação continuada que marcam a vida das pessoas e que pode ser denominado de “momento charneira”, conforme diz Josso (2004).

As memórias das professoras/pedagogas entrevistadas são carregadas de experiências que constituem os seus perfis nos dias de hoje, e englobam desde influências familiares na escolha da profissão docente, as opções religiosas, e outras escolhas e experiências, pessoais e individuais, que decorrem de seus processos formativos e de suas relações com o mundo em que vivem. O momento histórico pode apontar quem são, de fato, os sujeitos, bem como revelar quais suas práticas sociais³². Construir-se enquanto professor, portanto, exige reformulações que possibilitam a construção de uma identidade pessoal. Gaston Pineu (2010)

³⁰ Os conceitos serão explicados adiante.

³¹ A tríade formativa proposta por Pineu (2010) também será discutida no 2º Capítulo, dialogando com Tardiff (2002) sobre os saberes docentes para a formação profissional.

³² Tal afirmação irá ser melhor explanada a partir das considerações finais.

chama de (eco) formação aquela que passa pela identidade e pela memória do sujeito. A narrativa, na pesquisa científica, apresenta reflexões que vão além do que é dito pelos sujeitos pesquisados.

Bárbara narrou que suas práticas na infância estavam constantemente relacionadas à escola. Questionada sobre como foram suas recordações da infância e escolares, destacou:

Só boas que eu tenho, não tem recordação ruim. Aliás, tem uma ruim porque quando eu estava lá, hoje nós chamamos de monitora, enquanto estava lá monitorando, varrendo o pátio, arrumando as carteiras para a apresentação, um toldo caiu encima de mim. É a única recordação ruim, mais fui super amparada. Foi um susto, mas minha infância, escolaridade lá, foi, assim, digo que foi excelente. Eu participava de tudo: se tinha Coração de Nossa Senhora, eu participava; se tinha quadrilha, eu participava; apresentação de poesias, cantar o hino nacional, tudo que tinha na escola eu participava. (Entrevista realizada com Bárbara no dia 22/01/2013)

A memória da professora Bárbara indicou uma infância participativa no meio escolar. Considerando que os indivíduos são fruto de suas práticas sociais, entender essas práticas torna-se importante para a compreensão do ambiente escolar e também do relacionamento entre professores e alunos. Constatado, então, a (eco) formação descrita por Pineu (2010).

Entendo a narrativa de Angélica como a rememoração de um passado que surge coberto de significados e representação, o que pode ser confirmado tendo no momento em que a professora menciona que foi muito bem amparada na escola depois de um acidente. Para além dessa reflexão, resgato a narrativa da professora para pensar não somente na relação da mesma com o ambiente escolar, mas também para refletir sobre a representação da narrativa em relação ao papel da participação familiar na escola. Enquanto Bárbara rememorou sua infância escolar com saudosismo, principalmente com relação à participação de sua família nas festas escolares, Angélica desenvolveu sua narrativa, no que se refere às suas experiências escolares, destacando principalmente o divórcio entre seus pais.

Quando se trabalha com memória como fonte de pesquisa, está-se diretamente trabalhando também com representações e recortes. Conforme destacado pouco acima por Schopenhauer (2005), o tempo e o espaço são elementos essenciais para a constituição das representações narráveis, o que se aplica também às narrativas das professoras/pedagogas entrevistadas.

Schopenhauer (2005) apregoa que:

Tempo e espaço, entretanto, cada um por si, são também representáveis intuitivamente sem a matéria. Esta, contudo, não é sem eles: a forma, que lhe é inseparável, pressupõe o ESPAÇO. O fazer-efeito da matéria, no qual consiste toda a sua essência, concerne sempre a uma mudança, portanto a uma determinação de TEMPO. (SCHOPENHAUER, 2005, p.50, grifo do autor)

Aquilo que o professor observa é o que vale para o seu trabalho. Ele pode não ter vivido exatamente os fatos, mas a representação do momento é o que, de fato, vigora em seu presente.

A constituição da formação na vida pessoal e profissional não é demarcada pela pontualidade, mas é resultado contínuo de representações, saberes e sentidos. Dessa maneira, Charlot (2000), em seu estudo sobre a sociologia do sujeito, define que um sujeito é:

- Um ser humano, aberto a um mundo, que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movidos por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
- Um ser social, que nasce e cresce em uma família, que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p. 33)

Charlot (2000) sabiamente consegue descrever e apontar algumas características que são comuns aos sujeitos envolvidos em uma pesquisa, e considera que essas características que os deixam iguais são também aspectos que os diferenciam. Esse posicionamento possibilita compreender a reflexão sobre formação ao longo da vida e profissionalização das professoras/pedagogas entrevistadas. As considerações de Charlot (2000) possibilitam compreender que essas mulheres construíram e constroem representações individuais sobre a docência e sobre suas experiências vivenciadas, e também permitem perceber que a pluralidade de cada uma dessas mulheres só pode ser compreendida a partir do entendimento do tempo e do espaço que elas fazem parte.

Diante das histórias de vida das professoras/pedagogas entrevistadas, compreendo que a memória de cada uma delas surge com (re) significações feitas nas narrativas, que lhes apresentam novas perspectivas, que são indivisíveis de si e de suas memórias. A memória se apresenta através da subjetividade das pessoas e de suas relações com as estruturas sociais e dos grupos sociais nos quais elas encontram-se inseridas, e também como representação de sua construção, como sujeitos em sociedade. Vivendo em uma sociedade diversa e plural, o conhecimento proporciona inúmeros tipos de experiência, o que passa pela construção do sujeito autônomo.

Gispert (2011) aponta que:

Toda teoría es una interpretación de la realidade construida por sujetos sociales concretos (referidos históricamente), nunca la realidad misma, y los datos empíricos (incluyendo a los “fríos números”) tampoco son autónomos de los sujetos que, com base en teorías erigidas por ellos (o por otros), los construyen, seleccionan, agrupan e interpretan. (GISPERT, 2011, p. 43)

Tendo em vista as perspectivas construtivas da pesquisa biográfica enfatizada pela subjetividade dos elementos que compõem o sujeito, como, por exemplo, a família, a escola, os amigos, as intuições fortalecem suas ideais e suas convicções. Nesse sentido, resgatar o sentido da ação social é incorporar às experiências perspectivas, opções e decisões de atores em um determinado contexto. Parto, pois, do pressuposto de que as histórias sociais e individuais não são lineares, e nem constituem um determinismo mecânico.

Nessa perspectiva, Ferrarotti (2010) salienta que se pode conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual. O sujeito é ativo no processo de apropriação de experiências de contato com o mundo, traduzido em práticas que se manifestam na sua subjetividade e cotidiano.

Josso (2004, p. 89) salienta que “As narrativas de vida contam itinerários ao longo dos quais os autores qualificam as suas experiências de vida classificando-as, quer em períodos felizes, quer em períodos psíquica ou fisicamente dolorosos”. As ferramentas utilizadas para coletar os dados empíricos possibilitam compreender a dialética ininterrupta de experiências vividas em sociedade por essas professoras/pedagogas. A constituição dessa dialética acontece através de suas experiências cotidianas. A partir dessas relações (experiências), interessa saber o que as professoras dizem sobre essas relações e, além disso, compreender de que maneira essas interações as “tocam” e influenciam na forma como elas reelaboram suas práticas (cotidianas) enquanto seres humanos.

Dominicé (2010) diz que:

[...] os dados biográficos resultam de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permite voltar à infância ou adolescência. Esforçando-se por selecionar o seu passado educativo o que lhe parece ter sido formador na sua vida, o sujeito do relato biográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e dos significados que atribui; nunca se limita a fazer um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos. (DOMINICÉ, 2010, p.88)

Para Dominicé (2010), o exercício da tomada de consciência no processo de formação do professor é de extrema importância³³, pois, dessa maneira, ele passa a refletir sobre a sua formação e a questioná-la, buscando novas saídas para o aperfeiçoamento de seu ofício.

1.3 A Professora Angélica

³³ A importância não é apenas para o sujeito narrador, mas também para o sujeito pesquisador, por possibilitar imergir no mundo significativo do narrador, intentando compreendê-lo melhor.

Ser professora, ou me tornar professora, foi o grande aprendizado da minha vida. Avalio meus primeiros anos de carreira como regulares, mas a maturidade própria do envelhecimento humano e a maturidade profissional me possibilitaram um crescimento extraordinário. Hoje gosto muito do que faço e tenho prazer em fazê-lo. Enxergo a educação com olhar amoroso, pois acredito que com esse olhar e, através dele, estarei plantando sonhos e caminhos na vida dessas crianças que passam boa parte de seus dias em minha companhia.³⁴

A primeira entrevista feita foi realizada com Angélica, que iniciou sua graduação em Pedagogia no ano de 1994, tendo concluído o curso no ano de 1997. Estabeleci o primeiro contato com Angélica por meio de um texto breve, no qual expus a pretensão de uma conversa, conforme pode ser observado no Anexo II³⁵³⁶. Iniciava, assim, a busca por dados empíricos que possibilitassem o desenvolvimento de uma reflexão sobre a formação e profissionalização de professores. Nesse momento, o roteiro de pesquisa já estava finalizado, e havia sido testado em outras entrevistas³⁷.

Rapidamente, após alguns dias, com cordiais palavras, Angélica respondeu ao e-mail, confirmando sua participação na pesquisa. Assim, começou a ser possível imaginar quem poderia ser aquela mulher. E a partir da resposta do e-mail, notei que ela deveria ser uma pessoa determinada, pois, “sem rodeios”, respondeu positivamente sobre a sua colaboração com a narrativa de sua história de vida.

No dia marcado, uma manhã de segunda-feira, eu e Angélica encontramos-nos no câmpus Catalão da UFG, no laboratório de informática do Departamento de Educação, onde também estavam presentes o professor Wolney e Tatiana, uma aluna de graduação em Pedagogia, que é bolsista PIBIC e desenvolve seu projeto também sob orientação do professor Wolney. Todos estavam preparados para ouvir os relatos da professora/pedagoga.

³⁴ Trecho do memorial escrito por Angélica.

³⁵ O anexo II se refere ao e-mail/convite enviado para a professora Angélica, no dia 25 de setembro de 2012.

³⁶ O contato através do e-mail com as professoras foi estabelecido de forma padrão, com um mesmo modelo de convite. Para facilitar a leitura da dissertação optei por esboçar esse modelo apenas na apresentação da professora Angélica; na apresentação das outras professoras, apenas citarei o modelo aqui apresentado.

³⁷ LIMA D. F. ; HONÓRIO FILHO. W. Histórias de Vida de Professoras do Curso de Pedagogia da UFG-Catalão: Reflexões sobre formação e docência no Ensino Superior. IN. *Anais V CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa Auto Biográfica)*. Porto Alegre. 2012. Esse texto trata da História de Vida de 2 professoras que atuam no Departamento de Educação UFG - Câmpus Catalão (Juçara Gomes Moura e Kátia Silene da Silva), buscando compreender como elas relacionavam a formação que tiveram com a formação que proporcionam para suas alunas.

Após os dados de pesquisa coletados, teria que responder as seguintes perguntas para essa breve apresentação da professora: Quem é Angélica? Quem se conta? O que se sabe sobre ela? No início da entrevista, foi possível perceber que umas das características da professora é a afetividade, tanto familiar quanto escolar. Porém, no ato de lembrar experiências familiares, sua narrativa pareceu confusa. A professora vivenciou a morte de seu pai ainda no início da adolescência e os rastros narrativos relacionados à família muitas vezes foram silenciados pela professora; calados pela perda do pai; emudecidos pelo momento em que ela narra-se para um público específico.

Em relação ao questionamento “Quem se conta?”, refiro-me a uma professora que conta-se com o objetivo de refletir sobre sua história de vida do lugar de uma mulher, mãe e pedagoga que se apresenta a partir das representações que tece de suas experiências. Analisando a narrativa feita pela professora, observo um posicionamento de que a família deve ser vista como núcleo afetivo e funcional para promover a formação do sujeito.

Angélica, no momento da pesquisa, tinha 36 anos de idade. É nascida em Catalão e atuava somente na Rede Municipal de Ensino de Catalão-GO. Formada em Pedagogia em 1997, a professora era casada e tinha uma filha de 5 anos de idade. A professora tem buscado se aperfeiçoar em termos de conhecimento por meio de estudos e formação continuada.

Estou cursando minha terceira pós-graduação em “Mídias na Educação” e, para meu projeto de intervenção, já estudo a possibilidade de utilizar como parte da metodologia de pesquisa a investigação da história de vida dos envolvidos (objetos de pesquisa). São novos horizontes que se abrem. É o ser humano sempre em busca do inédito. É o professor em constante processo de formação. Essa sou eu. (Memorial escrito por Angélica)

A partir da escrita do memorial, constato que Angélica mostrou-se preocupada com sua formação. A constituição do “ofício professor” necessita da interatividade do sujeito com a sociedade em que vive. Enquanto alfabetizadora, a entrevistada revelou trabalhar com um *blog* na internet, montado por seus próprios alunos. O *site* hospeda jogos interativos que possibilitam a alfabetização de seus alunos não apenas por meio da tradicional escrita dos próprios punhos, mas através de tecnologias que se integram ao modo de viver e de se relacionar das pessoas.

Ainda refletindo a partir da escrita do memorial, intento pensar como essa professora “se conta”. Identifico que se trata de uma professora que continua estudante, e destaca o estudo e a detenção de um conhecimento específico como possibilidade de formação e profissionalização, que são entendidos como aspectos em constante movimento, como algo experiencial, dinâmico e positivo.

No decorrer das entrevistas e no cruzamento dos dados para elaborar as reflexões que dão conteúdo e substância para a presente pesquisa, constatei que o trabalho estava sendo realizado com professoras/pedagogas que se consideram realizadas na profissão. E essa realização ocorre no âmbito pessoal, estando, portando, além da realização profissional, conforme se percebe no memorial de Angélica:

Vejo o curso de Pedagogia, nesse contexto profissional que me encontro hoje, como fundamental à minha bem sucedida carreira como professora, visto que é por intermédio do que aprendi na graduação que “reinvento” minhas metodologias e encontro o ponto de equilíbrio entre a minha prática e as teorias científicas a respeito dela. (Memorial escrito por Angélica)

Através do aperfeiçoamento, Angélica alcançou um nível que poderia deixá-la em situação de comodidade financeira e em sala de aula. Porém, a busca pela construção individual e pelo conhecimento, considerando o sujeito e seus anseios, colocam essas professoras/pedagogas diante de novos desafios acadêmicos e profissionais. Angélica é uma alfabetizadora construindo sua profissionalização, e nesse aspecto ela se aproxima das demais entrevistadas.

1.4 A Professora Carolina

Minha base de tudo são meus pais. Eles que fizeram tudo pra eu poder ter uma formação. Se não fossem eles, pela luta deles, eu não teria conseguido. E falo que tenho minhas colegas amigas que me incentivaram a vir fazer o curso de Pedagogia, porque não tínhamos intenção nenhuma, então, foi por esse incentivo. E, como eu te disse, meu tio que chegou lá e falou que eu ia fazer o magistério. Por aí que foi encaminhando as coisas para minha formação, tanto formação acadêmica, como a formação profissional, porque um está ligado ao outro. (Entrevista realizada com Carolina no dia 04/10/2012)

A segunda professora entrevistada foi Carolina, que iniciou sua graduação em Pedagogia no ano de 1993. Seu contado com a carreira docente se deu através do Magistério, curso que realizou em sua cidade natal, o município de Ipameri, localizado na região Sudeste do estado de Goiás.

A entrevista realizada com Carolina precisou ser dividida em dois momentos, em decorrência das grandes dificuldades de acertarmos os nossos horários. No período da entrevista, a professora estava participando de um congresso científico na área de Química, que acontecia no câmpus Catalão da UFG. Através de um e-mail enviado para a professora no dia 25 de setembro de 2012, a entrevista foi agendada para o dia 04 de outubro de 2012. As

atividades foram iniciadas às 18 horas, porque no período da manhã Carolina estava envolvida com a apresentação de um de seus trabalhos no congresso.

Primeiramente, estabeleci uma conversa por telefone com Carolina, e, posteriormente, houve encontro-me pessoalmente com ela, com vistas a marcarmos um novo horário para a realização da entrevista. Coloquei-me totalmente à disposição da professora, tendo em vista que o pesquisador deve possibilitar ao entrevistado o momento propício para que ele esteja à vontade para contar sua história de vida. Após a remarcação do horário da entrevista, busquei me preparar, pois seria minha primeira entrevista sem a participação do orientador. Nesse momento, surgiram as incertezas de como proceder diante da narradora, e essas dúvidas deixaram-me inquieto.

No final da tarde, encontrei Carolina na cantina do câmpus Catalão da UFG. Foi o segundo encontro que tivemos pessoalmente. Ali na cantina, apresentei para a professora quais seriam os objetivos da pesquisa que eu começava a desenvolver. Alberti (2005) destaca a importância de deixar claras as intenções da coleta dos relatos para os entrevistados. Após uma breve apresentação da pesquisa, tratamos de buscar um lugar ideal para o desenvolvimento da entrevista. Precisava ser um local onde não ocorressem interrupções durante a gravação, o que poderia comprometer a qualidade do áudio gravado, causando problemas na transcrição das entrevistas.

A primeira entrevista foi realizada no laboratório de informática do Departamento de Educação do câmpus Catalão da UFG, pois naquele lugar a entrevistada se sentiria tranquila para narrar sua história de vida, e o local também possibilitava uma boa qualidade no áudio gravado. Nesse contato, ocorreu uma conversa de aproximadamente quarenta minutos, todos gravados. A segunda entrevista foi realizada no dia 09 de outubro de 2012, no laboratório multimídias do Departamento de Educação do câmpus Catalão.

Carolina é filha única de pais analfabetos, e nasceu no ano de 1975 na zona rural do município de Ipameri, localizado no Sudeste do estado de Goiás. Ainda quando criança, após sua família comprar um bar/lanchonete, e sua mãe montar um pequeno ateliê de costura em casa, mudaram-se para a cidade. Percebo que Carolina, assim como Angélica, tem sua formação marcada pela afetividade. Em sua narrativa de vida, ela enfatizou que seus pais são analfabetos, entretanto, aponta que eles sempre fizeram questão de educá-la, pois tinham a educação não apenas como um valor moral, mas também a viam como uma possibilidade de ascensão social. De acordo com a professora, quando seus pais decidiram mudar-se do campo para a cidade, eles objetivavam possibilitar melhores condições de estudo para ela, almejando buscar uma escola para que ela pudesse ser alfabetizada.

Carolina, nos dias de hoje, é aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Química, na modalidade *stricto sensu*, do câmpus Catalão da UFG. Além disso, trabalha na Secretaria de Educação do município de Ipameri, e é professora do ensino médio no Colégio Normal (Polivalente), também em Ipameri.

Mãe, professora, pesquisadora, não necessariamente nessa ordem, mas assim compreendo a professora Carolina.

Questionada se o professor é um sujeito aprendente, Carolina fez o seguinte apontamento:

Isso, tem que saber. As vezes dizem “professor ensina”. Mas professor não só ensina, professor aprende. Deixa eu te falar uma experiência: numa aula da saudade, desde quando eu comecei a dar aula, desde 1996 até 2011, eu fui professora homenageada todos os anos. Algumas vezes, até de duas turmas. Aí, numa aula da saudade, eu até fiz uma referência a uma aluna, porque vou falando de cada uma deles, aí tinha um tal aluno, o Anselmo, eu aprendi com ele. Um dia desses, ele me deu uma aula de Química, trabalhava na Caramuru, então ele faz processo do biodiesel. Tudo aí discutindo hidrocarbonetos, química orgânica e ele me explicou todo processo que usava metanol, isso aqui, a substância que chegava ao biodiesel. Eu falei como eu aprendi, eu disse hoje eu aprendi muito mais que vocês, falei pra eles. Então a gente está sempre...isso é só um exemplo! (Entrevista realizada com Carolina no dia 04/10/2013)

Uma professora em construção. Essa é um das representações que identifica Carolina com as outras entrevistadas.

1.5 A Professora Ana

Essas coisas não saem da memória da gente, são coisas muito boas. Tinha uma moita de cana - não sei se você já viu uma moita de cana - e as galinhas iam para lá e espojavam naquela terra preta do meio da cana. “Gente”, minha mãe queria matar nós, a gente ia pra esse lugar! Sabe o que é espojar? Esses furam um buraco com as asas e faziam um buraco, e a gente sentava naquele lugar e brincava de jogar terra. E na hora de ir pra dentro parecia aqueles meninos que ficavam um século sem tomar banho... Tomava banho na bacia, aqueles “bacião”! Gente, era muito bom! São lembranças muito boas que eu sinto muito dos meus filhos não poderem ter. Hoje, por mais que você quer proporcionar, não dá conta, não é o mesmo ritmo, situação. E até eles mesmo, o mundo que vivem é totalmente diferente. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2012)

A terceira entrevistada foi Ana, que iniciou sua graduação em Pedagogia no ano de 1992 e a concluiu no ano de 1995. Seu contato com a carreira docente se deu durante a graduação. Hoje, é professora na rede estadual de Goiás, e professora substituta contratada pelo Departamento de Educação do câmpus Catalão da UFG.

Meu primeiro contato com a professora/pedagoga foi por intermédio do professor Wolney, quem nos apresentou, pois eles já se conheciam haja vista que tinham desenvolvido outros trabalhos³⁸ em conjunto no âmbito acadêmico. Essa foi, portanto, a oportunidade encontrada para que eu pudesse conhecer a professora, e, também, pedir a sua colaboração como participante da pesquisa. Ana logo sinalizou positivamente sobre seu interesse em colaborar e, naquele mesmo dia, houve uma conversa que possibilitou a professora conhecer as intenções da pesquisa. A próxima entrevista foi marcada para o dia 01 de novembro de 2012, uma quinta-feira, às 8 horas da manhã. E assim aconteceu.

Ana é nascida no município de Catalão, região Sudeste do estado de Goiás. Iniciou sua alfabetização na zona rural do município em uma escola multisseriada. O trecho transcrito abaixo reflete as influências que a zona rural teve no seu processo formativo, e possibilita a compreensão das representações constituídas por essa professora, que nasceu na zona rural de Catalão, e, posteriormente, mudou-se para a cidade com sua família, posto que seus pais buscavam oferecer aos seus filhos melhores condições de estudo.

Eu vou chorar (risos)... Foi tão interessante isso, antes de você falar...(risos). É história da, assim, eu pensando aqui na minha história de ler, minha história de escrita, de leitura, e como foi interessante isso agora! Quando fui pra escola pela primeira vez, eu morava na roça. Aí a gente tinha um lápis, uma borracha e um caderno só, né! Que a escola dava! Aí, quando a gente chegava em casa, e eu queria escrever - e, naquela época, a gente não tinha papel em casa, essas coisas - aí minha mãe buscava uma lata d'água, né, à noite, na bica, punha em cima da mesa, tinha uma mesona com os bancos do lado, né, e a gente sentava ao redor da mesa à noite pra conversar, escutar rádio, né. Aí eu lembrava que eu molhava o dedo na água da lata e escrevia na mesa, o que estava escrito na lata, até hoje eu me lembro. Óleo de soja Heloisa, com H. E na hora, aí, quando você foi falando pra falar do meu pai, da minha mãe, me veio, na hora, essa lembrança. Eu tinha o que, uns 5, 6 anos. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2012)

As narrativas de Ana proporcionam um campo vasto de reflexões sobre seu processo formativo, abrangendo suas brincadeiras de infância na “roça”, seu pai, seu momento enquanto professora, e seu processo de profissionalização. Identifiquei, em diversos momentos na narrativa da professora, uma ênfase à liberdade; liberdade na infância, quando brincava, mesmo tendo que cumprir seus afazeres domésticos; e liberdade de aprendizado para os alunos, que para a professora é transmitida através da escrita, da leitura, e da aquisição do conhecimento.

Ana é casada e mãe de três filhos. Sua narrativa demonstrou-se extremamente atraente a partir das representações que ela elabora de suas experiências. Ressalto que não somente sua

³⁸ O professor Wolney, em um curso de especialização em Alfabetização, promovido pelo curso de Pedagogia da UFG-Catalão, foi orientador da professora Ana.

narrativa mostrou-se interessante, mas também as das demais professoras/pedagogas, conforme citado na introdução.

Com as narrativas surgem os recortes da memória e os esquecimentos, propositais ou não. Sendo assim, para a análise das experiências, parti do princípio de que Ana e as outras professoras/pedagogas entrevistadas narram o que pode ser contato a um pesquisador, com determinados objetivos, e concluí que a vida contada não é a vida vivida em todos os seus acontecimentos, mas sim um processo que torna narrável as experiências. A vida narrada tem sentido de tempo reconfigurado, enquanto a vida vivida é repleta de acasos e incertezas.

Assim como as demais entrevistadas, Ana continua buscando formação continuada na carreira docente. Após concluir sua terceira especialização de caráter *lato sensu*, buscou formação na área administrativa, concluindo o curso de ensino superior em Administração de Empresas, que iniciou e concluiu juntamente com seu marido.

O professor, ponto de vista profissional, é uma pessoa extremamente desvalorizada, né. Não tem estímulo de lado nenhum, nem da família dos alunos, nem de quem é o mantenedor, o governo, em todos os sentidos, municipal, estadual e federal. Eu, Ana, como professora, amo minha profissão. Eu me realizo quando estou na sala de aula; eu sou feliz quando estou na sala de aula, mesmo com todos os problemas e dificuldades eu sou feliz. Eu, como professora, me sinto realizada, no sentido de dar aula. Se ser professor fosse só você chegar e dar aula seria a oitava maravilha do mundo, mas todo processo burocrático, toda burocracia que envolve dar aula, me cansa. E agora vou falar um pouco do que estamos vivendo no Estado de Goiás [...]. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2012)

O processo de profissionalização passa por diversos momentos e níveis, o que pode desestimular a prática do professor. A narrativa de Ana identifica-se com o que também foi apontado por Carolina, quando em sua narrativa trata sobre a burocratização do Estado de Goiás, e aponta que poder público não tem interesse na formação de seus professores. Identifiquei essa mesma percepção na narrativa de Angélica, que encontra pensamentos divergentes na instituição onde trabalha. Os conflitos se dão pelo fato de que, em alguns sábados, as aulas de seu curso de especialização em Mídias na Educação coincidem com os “sábados letivos”, impostos pela Secretaria de Educação. Porém, a própria Secretaria de Educação exige que os professores participem de cursos de formação continuada. Percebe-se, pois, um problema de planejamento e distribuição da carga horária por parte da Secretária da Educação, problema esse decorrente do fato de que, nesses “sábados letivos”, um número muito baixo de alunos frequenta a escola, sendo que este poderia ser um momento de formação continuada para os professores.

Ana busca a liberdade através do conhecimento, característica em comum que ela tem com as outras entrevistadas.

1.6 A Professora Bárbara

Hoje está muito difícil trabalhar. As condições de trabalho para gente não são boas. Quando eu falo que sou alfabetizadora, muitas vezes que fui alfabetizar crianças, eu não tinha nem sala. Eu trabalhava, já trabalhei em cubículo que eu tinha 20, 25 crianças. Tinha 30 cm do quadro para as carteiras das crianças. Quando o sol aparecia, a gente cozinhava lá dentro e não podia sair. Então, muito difícil. E as crianças hoje são diferentes, estão com teor de agressividade muito grande. Eu estava com uma turma de Acelera o ano passado. Tinha dia que eu dava aula de contenção, contendo menino pra não brigar com o outro. Tantos meninos quanto meninas muito agressivas, e quando chama a família ela não vai, não está junto. Às vezes, você conhece o pai do aluno lá no final de ano. E, quando o pai aparece, você compreende que a criança é daquele jeito porque tem determinadas reações. Ser professor, hoje, está difícil. Já apanhei de aluno. Então, você corre o risco de apanhar.

A última professora entrevistada foi Bárbara, que iniciou sua graduação no ano de 1988 e a concluiu em 1991. Destaco que Bárbara foi aluna da primeira turma de Pedagogia do câmpus Catalão da UFG. Seu contato com a carreira docente se deu a partir do Magistério, cursado na cidade de Urutaí, localizada na região Sudeste do estado de Goiás. Atualmente, a professora Bárbara está cursando Mestrado em Educação no câmpus Catalão da UFG, além de ser professora na rede estadual de ensino.

Meu primeiro contato com Bárbara ocorreu no início do ano de 2012, quando ingressei no programa de Mestrado em Educação do qual ela já fazia parte do corpo docente. O primeiro encontro para falar sobre a pesquisa foi feito pessoalmente no câmpus Catalão da UFG, após uma palestra para a turma do mestrado, no mês de novembro de 2012. Ao final da atividade, procurei Bárbara e expliquei, resumidamente, juntamente com meu orientador, quais seriam os objetivos da sua participação na presente pesquisa. Prontamente ela aceitou e, naquele momento, trocamos nossos endereços de e-mail e também telefones para mantermos contato até o agendamento da entrevista.

No início de janeiro de 2013, estabeleci contato com a professora por um e-mail, através do qual ela foi convidada formalmente para a participação na pesquisa. Junto ao convite, busquei agendar um horário para a entrevista. Assim, ficou estabelecido que o encontro seria no câmpus Catalão da UFG, no dia 22 de janeiro de 2013, às 18 horas, no

Departamento de Educação. E assim aconteceu. No dia e horário marcados, encontramos-nos e a entrevista foi realizada no laboratório de multimeios, do Departamento de Educação.

No início da entrevista, ao questionar quem era Bárbara, ela me respondeu: [...] “Sou educadora, sou evangelizadora, crente em Deus [...]”³⁹. Bárbara nasceu no município de Pires do Rio e, ainda criança, mudou-se para Urutaí com sua família. Lá, iniciou seu processo de alfabetização na Escola Paroquial, aos 5 anos de idade. Mesmo com sua timidez inicial, procurou compreender como se constitui a formação e profissionalização de uma professora. Iniciou sua carreira docente alfabetizando crianças na Escola Paroquial, no Magistério, e, atualmente, desenvolve uma pesquisa na área de Inclusão e Processos Educativos.

A professora apresenta-se enquanto educadora e evangelizadora. A professora, desde o início de sua adolescência, ministrava aulas de catequese numa igreja católica situada nas proximidades de sua casa. Posteriormente, após mudar para a cidade de Catalão, converteu-se ao Espiritismo Kardecista, e segue até os dias de hoje ministrando a palavra para crianças que frequentam o mesmo ambiente religioso que ela. Em sua narrativa, a professora coloca suas crenças religiosas enquanto valor social e também enquanto conforto social para seus alunos.

A narrativa de Bárbara me revelou as nuances formativas e os conflitos com os quais os professores lidam no cotidiano escolar, na alfabetização de crianças, além de me possibilitar a compreensão do papel do educador diante das necessidades exigidas pelos alunos, e também na sua formação enquanto profissional.

Quando me pergunta o que foi ruim nessa minha trajetória como professora... Tive momentos difíceis? Tive muitos momentos! Difícil no sentido de sobreviver aqui, salário. Quando eu comecei a trabalhar, fiquei um tempão sem receber nada e não fui ressarcida disso. Meus pais me sustentaram até que eu pudesse dar conta de mim mesma. A questão de morar sozinha, às vezes, tá fora de casa... E, assim, às vezes, alguns colegas, porque, assim, os problemas que eu tenho nas escolas é porque eu acabo incomodando, devo estar incomodando. Tem sempre um ou outro que acaba pegando no meu pé, me vigiando pra ver o que eu estou fazendo com as crianças, né. São conversas por fora, porque quando você realiza você incomoda, porque as outras estão lá, acomodadas, e os meninos ficam loucos quando você leva uma novidade pra sala. Tanto os seus quanto os outros querem saber. Assim, eu sempre fui muito dinâmica. Só sinto muito que às vezes eu não tenho o tempo que eu gostaria pra preparar meu material, porque eu ando carregada. Se você visse a minha maleta [...] (Entrevista realizada com Bárbara no dia 22/01/2013)

Compreendo que o processo de profissionalização de Bárbara é marcado por conflitos indiretos com seus colegas de trabalho. Sua dinâmica de professora é elaborada a partir de uma preocupação em saber e conhecer quem são seus alunos, para avaliar e identificar de que

³⁹ Entrevista realizada com a professora Bárbara no dia 22/01/2013.

maneira trabalhar com eles, de modo que possa viabilizar o aprendizado dos mesmos. Seu interesse pela alfabetização foi sendo constituído no decorrer de sua profissionalização.

Em comum com as outras três professoras/pedagogas apresentadas acima, Bárbara, mesmo após mais de dezesseis anos em sala de aula, busca cursos de formação continuada com o objetivo de expandir seus conhecimentos, e, também, de estabelecer novos contatos com teorias e reflexões que colaborem com seu desempenho em sala de aula e com o sucesso do aprendizado de seus alunos.

1.7 Breves Considerações Sobre as Próximas Abordagens da Pesquisa

Após apresentar algumas intenções de pesquisa, como a metodologia, discorrida na introdução, e alguns conceitos básicos que serão desenvolvidos nesta pesquisa, e após fazer a apresentação das professoras/pedagogas que foram entrevistadas, nos próximos capítulos farei uma análise mais densa de como foi constituída a formação ao longo da vida (segundo capítulo) e a profissionalização (terceiro capítulo) dessas mulheres.

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?

No presente capítulo procuro refletir sobre os significados que as professoras/pedagogas entrevistadas constituem sobre formação ao longo da vida. No trabalho composto por histórias de vida, verifico, como características fundamentais, a busca pela compreensão de quais experiências significativas essas mulheres tiveram para sua formação, e como essas vivências aparecem representadas em suas narrativas.

As experiências que surgiram nas narrativas das professoras/pedagogas referem-se, em diversos momentos, aos seus processos de escolarização, com lembranças principalmente dos primeiros anos escolares. Ainda percebo nas narrativas períodos de vida dessas mulheres e sua relação com outras pessoas. Destaco a adolescência vivida e narrada por cada uma das entrevistadas, pois, além de ser um período de mudanças escolares – como, por exemplo, ocorreu com as professoras/pedagogas Carolina e Ana, que precisaram mudar de escola devido ao ciclo de escolarização – é também um momento em que ocorrem significativas mudanças hormonais no corpo, o que, além de favorecer o aparecimento de acnes, acaba influenciando diretamente no comportamento dos adolescentes. Nesta fase, os adolescentes podem variar muito e rapidamente em relação ao humor e ao comportamento, de modo que agressividade, tristeza, felicidade, agitação e preguiça são comuns entre muitos jovens.

Entre as narrativas coletadas, reconheço mulheres que, durante o período da adolescência, tiveram queda no desempenho escolar devido a namoros, trabalho, e dúvidas em relação a qual carreira seguir. Assim, as narrativas proporcionam, além de dados para serem analisados, o resgate de memórias que a muito tempo não eram “vasculhadas”.

Marie-Cristhiane Josso, em sua tese de doutorado, que posteriormente transformou-se no livro intitulado *Chaminer vers soi* (Caminhar para si), traduzida pela EDIPUC-RS em 2010, apresenta a abordagem de formação baseada no autoconhecimento e na valorização da singularidade dos sujeitos. A autora destaca a formação experiencial como um dos conceitos elementares para o estudo com histórias de vida em formação, destacando a importância da narrativa nesse percurso. Ela acredita que a narrativa permite explicitar a singularidade e perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões dos sujeitos, em busca de uma sabedoria de vida. No segundo capítulo

da obra, a autora centra sua discussão na experiência formadora, destacando a importância de um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido nos percursos de formação. Articulado experiência e formação, Josso destaca três modalidades de elaboração da experiência: a primeira, que é “ter experiência”, diz respeito às vivências de situações e acontecimentos que se tornaram significativos, mas que não são provocadas pelos sujeitos. O “Fazer experiência” relaciona-se às vivências de situações e acontecimentos provocados. E o “pensar sobre as experiências” diz respeito a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências⁴⁰.

Dessa forma, para desenvolver o presente capítulo, parti do conceito de experiência de Josso (2004). O conceito foi apropriado de modo a contribuir na argumentação em favor da compreensão da formação ao longo da vida a partir das narrativas representativas das professoras/pedagogas, considerando os determinantes socioculturais e os contextos formativos que perpassam suas vidas, de modo que eu possa compreender como foi constituída a formação ao longo da vida dessas mulheres entrevistadas.

Experiência é a vivência que é refletida, aquilo que toca, além de atravessar, deixando uma marca, e faz refletir sobre as vivências. Para Josso (2004), as recordações podem ser qualificadas como experiências formadoras, posto que, o que foi aprendido torna-se experiências que podem ser utilizadas como ilustração numa história para descrever uma formação, um estado de coisas, ou um complexo afetivo. Essas experiências narradas aparecem para o outro sob formas socioculturais, representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar das identidades e da subjetividade.

Entendendo a experiência enquanto vivência refletida, é importante ressaltar ao leitor que, neste capítulo, a ideia de entendimento das narrativas das professoras/pedagogas entrevistadas é postulada seguindo a tríade identidade, tempo e narrativa. Dessa forma, mesmo quando as reflexões estiverem sendo feitas à luz das experiências dessas mulheres, há a necessidade de compreender essas narrativas experienciais a partir de representações constituídas pelas mesmas.

Josso (2004, p. 39) diz que “A socialização da autodescrição de um caminho, com as suas continuidades e rupturas envolve igualmente competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo”. Para a autora, falar das experiências é dizer de imediato que elas são simbólicas, e significa que o narrador as compreende como

⁴⁰ Sobre os conceitos “ter experiência”, “fazer experiência” e “pensar sobre as experiências” abordarei mais profundamente mais adiante, ainda nesse capítulo.

elementos constitutivos de sua formação; elas significam, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta, visível ou invisível.

2.0 Narrativas e a Formação ao Longo da Vida das Entrevistadas

No Dicionário de Educação, Philippe Méhaut (2011) busca pensar o conceito de formação ao longo da vida. Para o autor, a partir da década de 1990, com o estímulo de grandes organizações nacionais⁴¹, iniciaram-se vários debates sobre a noção de formação permanente para professores. A formação ao longo da vida proposta pelo autor está relacionada à profissionalização de professores. Porém, a profissionalização é apenas a ligação do início com o contínuo. O autor relata que as temporalidades pessoais estão ligadas aos percursos profissionais.

Méhaut (2011) destaca a formação ao longo da vida com uma noção ainda vaga do que exatamente constitui o conceito. Destaca que nas décadas de 1950 e 1960 ocorriam debates em torno de noções de promoção social e educação permanente diante de um sistema educativo pouco desenvolvido, com a necessidade de formar mão de obra qualificada. Nesses sistemas educativos, o conceito passou a se relacionar com o processo profissionalizante de professores. Mas é preciso considerar que o processo de profissionalização é apenas parte de algo que já vinha se desenvolvendo, algo que já é contínuo e existia (a formação ao longo da vida em aspectos religiosos, culturais, econômicos e outros).

Dessa maneira, vale refletir sobre a questão do que vem a ser o início e o que representa a continuidade da formação. O marco inicial da formação são os primeiros contatos do indivíduo com o mundo em que vive, ou seja, quando ele começa a se comunicar com o ambiente social à sua volta e absorver informações, assimilando suas experiências.

A continuidade que é referenciada na formação ao longo da vida está relacionada com o processo de profissionalização. Porém, a ideia aqui é de que essa formação compreende todos os processos experienciais que envolvem as professoras/pedagogas. O outro aspecto a ser discutido é a profissionalização dessas mulheres, e de que maneira a formação ao longo da vida encaminha para o processo de profissionalização⁴². Assim, entendendo o processo de continuidade como algo que, indireta ou diretamente, é instigado profissionalmente pelo seu contato formativo desenvolvido ao longo da vida.

⁴¹ Unesco, União Europeia.

⁴² Esse tema será desenvolvido no terceiro capítulo.

Quando se entrevista sujeitos em pesquisas, tende-se a explicar o tempo presente, buscando uma origem no tempo/vivência no passado. Entretanto, não existe essa origem, pois os sujeitos são fruto de várias determinações sociais.

Méhaut (2011), pensando sobre a formação ao longo da vida, considera modelos educativos, como o Francês, caracterizado pelo autor como meritocrático; o modelo Inglês, chamado de mercantil; o Alemão, chamado de profissional; e os modelos universalistas da Europa do Norte. O autor diz:

Nos modelos universalistas, educação e formação profissional se interpenetram e fornecem um quadro comum àquilo que se liga ao inicial e ao contínuo. Opostamente, no modelo meritocrático, a formação profissional inicial se mostra subordinada à educação geral e as duas são separadas da formação “contínua”. (MEHAUT, 2011, p.421)

Para o autor, a formação do indivíduo acompanha fases de formação de sua identidade. Por isso, é tecida a crítica ao modelo meritocrático, que se afasta de problemas como o fracasso escolar, e até mesmo dos limites da democratização, acesso à educação e das experiências que podemos ter através dela. Méhaut (2011) afirma que a concentração do conceito de formação apenas para o trabalho em uma sociedade é marcada pela individualização e se depara constantemente com um mercado de trabalho em que os trajetos individuais se tornam mais complexos e mais diversos, surgindo a necessidade de reforçar a trajetória e a iniciativa individual.

Méhaut (2011) destaca que:

[...] Insistem na importância crescente das diversas transições na biografia de um indivíduo: da escola à vida ativa, entre empregos, entre emprego e desemprego, entre emprego e formação... Essas transições decorrem da flexibilidade econômica crescente, e também da individualização e da diversificação das temporalidades e dos percursos profissionais, segundo os desejos e eventos pessoais e familiares. (MEHAUT, 2011, p.423)

A partir dessa afirmação, constato a importância da formação ao longo da vida, tendo em vista que ela proporciona transições na vida do indivíduo que dizem respeito a suas temporalidades e seus percursos de experiências formativas. A formação ao longo da vida está relacionada às experiências e à relação do início com o contínuo. A formação ao longo da vida do sujeito está relacionada aos “eventos” pessoais e profissionais, confirmando a ideia de que o conceito de formação ao longo da vida está em conexão com o conceito de profissionalização, pois, para o autor, desejos profissionais decorrem de eventos familiares e pessoais.

A partir das afirmações do autor, acredito que os sujeitos estão em constante contato com experiências formadoras. Considerar, pois, a formação apenas como algo voltado para o

profissional acaba por isolar e esquecer experiências formativas que constituem a identidade do professor em seus aspectos socioculturais mais particulares.

Desse modo, objetivo identificar, nesta pesquisa, desde os primeiros contatos familiares, os primeiros passos no processo de alfabetização e o contato com o mundo escolar, que possibilitam uma aproximação da juventude e das experiências que encaminham essas mulheres a serem quem são nos dias de hoje. Relembrar vivências direciona o sujeito para o enfrentamento do passado, além de, muitas vezes, enaltecer a satisfação individual de cada um de chegar aonde chegou.

A narrativa de Ana remete ao passado rural, apresentando como foi a experiência de mudar da “roça” para a cidade com sua família:

Então, eu achei interessante os meninos lá na roça. A gente chamava a professora de dona Sônia, e, quando chegou aqui, os meninos falavam “Tia, Tia, tia”. Aí um dia perguntei para a menina: “Porque você chama de tia? Ela é irmã de sua mãe? Porque todo mundo fala de tia?” A menina falou assim: “Hei meu Deus do céu! É porque ela é professora e professora é tia”. E eu não consegui assimilar isso no momento. Até eu conseguir chamar essa professora de tia foi difícil. E aí agora eu faço uma reflexão. Lá na roça a gente tinha um respeito, porque era a “Dona Sonia, a professora”; aqui já era diferente, porque a tia não tinha aquele ar de formalidade que tinha lá na roça, aqui já não tinha. Aí agora consigo fazer essa análise de que lá era a “dona Sonia”, aqui era apenas a “tia”. Não tinha formalidade, a tia era muito mais próxima. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2012)

Com essa mudança, sua mãe conseguiu um emprego em um colégio particular no município de Catalão. Nessa narrativa, destacam-se duas palavras: “roça” e “tia”, que dizem muito sobre o mundo em que a professora nasceu; mundo de pessoas que viviam no campo, muitas vezes sem a posse da terra, com base em um sistema simples, em que todos se ajudavam. Em meio a essa realidade, valores sociais eram apresentados à professora Ana, a seus irmãos, e a outras crianças que compartilhavam daquelas vivências.

O lugar onde Ana passou parte de sua infância até mudar para a cidade é conhecido como a Comunidade dos Lourenço (a comunidade existe até os tempos de hoje). Lá viveram e ainda vivem muitas famílias ligadas por laços familiares. Em um momento da entrevista, Ana disse que não tem apenas quatro irmãos, mas sim uma dezena deles, pois foi criada com vínculos familiares muito próximos a outras famílias.

Antônio Cândido⁴³, em um documentário produzido pela Emissora de Televisão TV Cultura, descreve que a unidade territorial do caipira não é o vilarejo, não é seu sítio, mas sim

⁴³ Documentário produzido pela TV Cultura, e que pode ser encontrado pelo link: <http://www.youtube.com/watch?v=COgTtPtMaTc>.

o bairro, pois é nesse lugar que ele estabelece relações de unidade com um grupo; é nesse espaço que a prática da ajuda se estabelece no grupo de pessoas. E essas relações aparecem também no caipira que mora no campo. Em outro momento da narrativa da professora, ela descreve como funcionavam os trabalhos coletivos entre as famílias que moravam nas proximidades, e narra que cada dia trabalhava-se na roça de um dos “companheiros”, termo utilizado por Ana, seja ajudando em alguma construção ou em outros afazeres na propriedade.

Aparece na narrativa representada pela professora/pedagoga uma criança que, nos seus primeiros passos escolares, estudou em uma escola multisseriada, no meio rural de Catalão-GO. Nessa escola, as crianças de cultura caipira, de séries diferentes, compartilhavam não somente o mesmo espaço físico, mas também o respeito pela professora, ao chamá-la de “Dona Sonia”.

Antônio Cândido (1998), partindo de reflexões de sua obra *Os parceiros do Rio Bonito*, esclarece que o caipira é um dos tipos do homem rural brasileiro. Conforme a região, o homem rural brasileiro tem uma designação típica, mas há a tendência de chamar qualquer pessoa de cultura rústica de caipira. O autor alerta que essa designação também pode aparecer no sentido pejorativo e jocoso.

Quando a expressão caipira for utilizada neste trabalho, ela será apresentada de acordo com Antônio Cândido, que descreve o caipira como morador do campo, como sujeito que vive numa sociedade relativamente homogênea, com valores tradicionais que são fruto da evolução histórica e social de um grupo radicado no estado de São Paulo, mas também em grande parte de Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Paraná.

Em relação à utilização da expressão “Dona”, na narrativa de Ana, considero que essa expressão não implica que o homem do campo seja ignorante em relação ao professor ou a alguém “letrado”, mas sim revela o caipira como uma pessoa astuta, que respeita, que sabe ouvir, conforme Antônio Cândido. É assim aquele caipira que, no final de todos os dias senta(va)-se com seu rádio de pilha ao lado e fica(va) em silêncio, atento, ouvindo músicas. E esse sujeito aprendeu a ouvir e respeitar principalmente por meio dos ensinamentos dos mais velhos, que se sentavam à beira do fogão de lenha e ficavam contando inúmeras histórias e estórias.

Quando se fala que o caipira não tem cultura, cultura é entendida - no âmbito do senso comum, tal como observa o antropólogo Roberto Damatta (1986) - no sentido de instrução, de conhecimento literário, político, econômico ou, em última instância, de educação

proporcionada ou regulamentada pelas instituições do Estado. Todavia, como lembra Damatta, nas ciências sociais, cultura designa um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas (p.123).

Darcy Ribeiro (1995), em relação aos caipiras, expõe que:

Resultante da miscigenação entre os colonos portugueses, índios e alguns negros que a eles se juntaram, o caipira emerge na região Sudeste do Brasil; primordialmente, no atual Estado de São Paulo, de onde se expande para o Centro-Oeste brasileiro através das bandeiras. Após a derrocada da mineração, no final do século XVIII, as populações que se concentravam nas regiões de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso se dispersam e retomam o modo de vida rústico da antiga população paulista, compondo a cultura caipira. (RIBEIRO, 1995, p. 55)

Ribeiro (1995) descreve a miscigenação racial que ocorreu para o entendimento do sujeito caipira, e afirma que os caipiras são marcados pela cultura lusitana, que deixou rastros imprescindíveis para a constituição da identidade de um povo; pela cultura indígena, que marca desde a alimentação até a maneira de falar; e, ainda, pela cultura dos povos vindos da África.

Antônio Cândido caracteriza a cultura caipira como isolamento e nomadismo, característica herdada dos bandeirantes que saíam de São Paulo e percorriam grande parte do Brasil, fixando-se e estabelecendo povoados. No decorrer do tempo, as adaptações do caipira ao meio econômico motivaram o fim do nomadismo. Essa afirmação do literato explana com louvor a cultura caipira que envolve o estado de Goiás, pois, na região do sudeste Goiano as matrizes dos bandeirantes que deixaram de ser nômades e passaram a se fixar em um lugar influenciaram desde nomes de cidades, como Anhanguera, que é localizada a alguns quilômetros do município de Catalão, e Guarda-Mor, município também próximo a Catalão, como também nomes de rodovias, praças, parques e monumentos localizados na capital do estado de Goiás.

A narrativa de Ana remete à realidade do caipira, a sua cultura, à simplicidade e às ausências. Quando se mudou para Catalão, sua mãe foi trabalhar em uma escola de elite. Ali, impôs-se o enfrentamento com uma realidade social diferente daquela com a qual ela estava acostumada.

Quando nós viemos pra cá, a mamãe foi trabalhar na paroquial, que era uma escola da elite naquela época. E mamãe foi trabalhar e nos levou pra estudar lá. Como a Escola Paroquial era uma escola de elite, e nós éramos muito pobres, isso pra mim foi um choque. Chegava lá via os meninos com aquele tanto de coisa, não que não tivéssemos, mamãe comprou tudo: lápis, borracha, caderno, lápis de cor. Nessa época, eu me lembro do lápis de cor.

Tudo que precisava, mas era muito diferente dos outros, né. Então essa questão financeira eu senti muito. Outra coisa, na nossa escola, lá na roça, todo mundo conhecia todo mundo, todo mundo era amigo. Ali não! Eram muitos alunos na sala, se não me engano, 40 na primeira série, e, assim, não era todo mundo que enturmava com a gente. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2012)

A professora passou por diversas adaptações durante uma parte de seu processo de escolarização. Do apontamento, destaco o trecho em que ela afirma que “nem todo mundo que enturmava com a gente”, salientando o “conflito” entre a adaptação do sujeito do “mundo rural”, momento em que a professora, em sua narrativa, revela seu enfrentamento em relação à cidade, e também à realidade escolar.

Considerando a análise dessa narrativa da professora, relatando as diferenças que se estabeleciam entre sujeitos que se conheciam, lembro Raymond Williams (2011), que, para discutir sobre campo e cidade, pôs-se a pensar sua própria experiência de vida. O autor narra suas experiências familiares de quando morou num povoado na Inglaterra junto com sua família. Após algum tempo, seu pai, que trabalhava como agricultor, não podia mais trabalhar naquelas terras, pois ele não era proprietário das mesmas. Assim, seu progenitor passou a trabalhar para a estrada de ferro que movimentava a economia da região, como sinaleiro em uma cabine. A linha em que seu pai trabalha era muito extensa, e seguia do povoado onde viviam até Londres, a capital da Inglaterra. Diante dessa realidade, seu pai, mesmo sendo, conforme o autor o descreve, um homem que nasceu naquela terra, não mais poderia viver dela. E mesmo passando a ter contato muito próximo com as grandes cidades, em razão de seu novo trabalho, nem por isso deixou de “agir conforme um aldeão” (p.15), e continuou indo ao mercado de bicicleta, enquanto comerciantes andavam em seus caminhões e carros; e permanecia cuidando de suas frutas e de seu mel, enquanto moradores das cidades iam para o mercado municipal comprar suas refeições.

Ana fez questão de narrar suas vivências, desde aquelas experienciadas no ambiente rural até aquelas de sua vida atual, as quais, posteriormente, em memórias compartilhadas entre pessoas próximas, serão marcadas pelo que deu sentido ao que ela foi, e fará questão de deixar como legado.

Meu tio era marceneiro e fez um carrinho de boi pra nós. E esse carrinho de boi pequeno, pra criança, só que não tinha boi não. E como éramos muitos filhos... E na porta de casa era um morro, cortaram um morro, deixou um espaço e fez a casa. Aí subia no morro, de todo jeito tinha que subir o morro, e empurrávamos esse carrinho ate lá encima do morro. Ficava um pra conduzir o carrinho e revezava. Nisso, descia todo mundo no carrinho. Era a coisa mais boa do mundo, gente. Somos cinco, mas nessa época éramos quatro, porque meu irmão caçula nasceu quando a gente já tinha mudado pra

cá. Então ele não teve essas experiências boas que a gente teve. A gente brinca com ele que ele é de granja, os outros é tudo caipira, e ele é de granja. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2012)

Ana representou-se como portadora de uma cultura, sendo herdeira de valores sociais. Ela, juntamente com outros irmãos, diferencia-se por ser nascida em ambiente rural e por ter tido a oportunidade de brincar de maneira alternativa em relação ao que se apresentava como oportunidade para as crianças que nasceram na cidade, no mesmo período. Ana e os irmãos também se diferenciam por serem caipiras, sujeitos nascidos no ambiente rural, e que, de acordo com ela, viveram a liberdade, pois foram crianças que viviam em função de brincar, mas que também ajudavam a mãe nos afazeres de casa.

Ana relatou:

Minha irmã mais velha do que eu fazia o almoço. Meu pai trabalhava na roça, na roça mesmo, de capinar pros outros, bate pasto. E minha mãe fiava e tecia pros outros também, pra fora, e então ela ficava o dia inteirinho no tear. Durante o dia ela tecia; à noite, à tardezinha, quando não estava muito cansada, a gente descaroçava algodão e ela cardava ou fiavam. Então minha irmã fazia o almoço eu ajudava a lavar vasilha. Eu tinha quatro, cinco anos na época, mas ajudava a lavar vasilha, varrer o quintal... As tarefas eram divididas, mas, no meio das tarefas, a gente fazia as artes. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2012)

Em meio às peraltices, a professora narra parte do cotidiano que vivenciou e revela como é que seus pais faziam para trazer o alimento para seus filhos, e também apresenta o que faz parte da vida do caipira que mora no campo, trabalha na roça, vive na pequena lavoura, mas não é o matuto⁴⁴. A professora salienta a importância do campo para a cidade, e da cidade para o campo.

Acerca da relação entre o campo e a cidade, Williams (2011) pronuncia que:

[...] sempre que penso nas relações entre campo e cidade, entre berço e instrução, constato que se trata de uma história ativa e contínua: as relações não são apenas ideias e experiências, mas também de alugueis, de juro, situação e poder. (WILLIAMS, 2011, p.19)

À luz das reflexões de Williams (2011), Ana destacou suas experiências familiares, apresentando seu pai, descrito como “agindo conforme um aldeão” (p.15), bem como a relação entre o campo e a cidade como uma história ativa e contínua. A análise da sua narrativa representativa ainda versa sobre outros vários momentos que fazia questão de sobrepor em suas lembranças, sendo que um deles trata das dificuldades financeiras que passou durante a infância, elemento esse que se torna importante nesta análise.

⁴⁴ Indivíduo ignorante e ingênuo que vive no campo.

A possibilidade de criar cinco filhos morando no sítio e vivendo praticamente da subsistência ou de pequenos trabalhos remunerados é grande indicador de que a família da professora tenha passado por inúmeras dificuldades. Mas, saliento que o momento que foi vivenciado por essas mulheres apresenta-se de maneira social, econômica, política e até mesmo religiosamente diferente do momento que elas narram essas histórias, quando o gravador está ligado.

As dificuldades enfrentadas pela família da professora não a impossibilitaram de se aproximar do mundo escolar, nem a distanciou dele. Em sua narrativa, a professora conta também que, durante sua adolescência, trabalhava com um de seus irmãos em um frutaria, e que, mesmo assim, encontrava tempo para brincar na rua com seus amigos, para fazer suas tarefas e assim vivenciar parte de sua infância ou juventude.

É cabível salientar que essas narrativas são memórias feitas por essas professoras/pedagogas, instigadas por um pesquisador. Assim, elas rememoram e também dão as cores necessárias para a constituição dessas narrativas.

Reflico sobre a formação ao longo da vida dessas mulheres a partir de suas condições atuais e de suas experiências vividas, que podem ser contadas, compartilhadas com os outros. Porém, é preciso pensar os limites das narrativas de si, pois se sabe da existência de uma zona de “escuridão” nos relatos, haja vista que os retratos do passado aparecem flutuantes e silenciados, embaçados pelo narrado. Parte da identidade narrativa abordada no primeiro capítulo é impossível de ser atingida, pois ela não é contável, e também não foi lembrada. O uso de fotos, boletins escolares, material utilizado durante o período de escolarização poderiam contribuir nesse processo, posto que as histórias de vida dessas mulheres são imparciais, lacunares, imperfeitas, além de serem carregadas de representações.

Williams (2011, p. 19) que diz: “A vida do campo e da cidade é móvel e presente: move-se ao longo do tempo, através da história de uma família e um povoado, move sentimentos e ideias”. Nesse sentido, a vida, além de móvel, apresenta dramas e tramas que dão sentido ao que essas professoras/pedagogas eram no momento em que a pesquisa foi realizada.

A mudança escolar vivida pela professora/pedagoga Ana, descrita anteriormente - de sair de uma escola multisseriada do meio rural, no interior do estado de Goiás, para uma escola particular, considerada por ela como de “elite” - proporcionou a experiência e o contato com um ambiente que, até então, era desconhecido por ela, e que a colocou diante de novos significados, que influenciaram sua formação ao longo da vida. Após sair dessa escola,

considerada de “elite”, a professora/pedagoga foi estudar em um colégio estadual no município de Catalão. Sobre esse episódio Ana comentou que:

Porque a Paroquial era da elite da sociedade e considerada uma das melhores escolas da cidade. Mas era muito difícil para o meu pai levar e trazer os filhos da escola. Eu penso assim, que hoje eu consigo fazer essa reflexão que se eu tivesse ficado na Paroquial... Eu não sei, acho que provavelmente acho que teria o mesmo resultado que tive no Polivalente. Então, depende do aluno, né. E eu sempre gostei de estudar, sempre quis estudar. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2012)

Desenvolver uma pesquisa no município de Catalão implica em reconhecer questões que são elementos constitutivos da cultura de uma região do país. Em seu memorial, a professora/pedagoga Ana destacou a experiência de conviver no ambiente educacional com pessoas de uma classe socioeconômica diferente da sua.

Então mudamos para Catalão e fui estudar na Escola Paroquial São Bernardino de Siena. Na época, era considerada uma escola de elite, pois era conveniada e os filhos das pessoas mais abastadas estudavam lá. Por um lado, foi muito bom estudar lá, pois tive uma boa formação. Por outro lado, foi difícil conviver com aquelas crianças que tinham tudo, e nós vivíamos numa pobreza que usávamos os restos de lápis que minha mãe ganhava. Comprar materiais novos e bonitos como o das outras crianças era impossível. (Memorial escrito por Ana)

A questão que surge para a professora/pedagoga é entender porque sua família mudou para a cidade. Para Ana, seus pais mudaram do campo para a cidade com o objetivo de possibilitar que seus filhos estudassem, visto que sua irmã mais velha não podia dar continuidade nos estudos na escola multiseriada que frequentavam.

Outra professora/pedagoga que possui um forte contato com campo é Carolina, que nasceu na área rural de Ipameri, região Sudeste de Goiás, mas que, ainda recém-nascida, mudou-se com sua família para a cidade, em busca de melhores condições de vida. Carolina falou com saudosismo sobre o lugar onde viveu parte de sua vida com seus pais.

Carolina: São do município de Ipameri mesmo, das fazendas que eles moravam que eu gosto de ir. As que tem como possibilidade, porque não era deles. Muitos fizeram uns povoados, mas eu gosto da região. Região do Mocaje⁴⁵ é uma região muito famosa.

Daniel: Da sua infância, pessoas, lugares, eventos, o que você lembra?

Carolina: Nossa, tenho que parar e pensar, porque da minha cabeça, lembro muito da fazenda que meu tio morava. Ia pra lá muito. Tinha um ribeirão que passava lá, adorava ir lá. Eu sou muito família, então sempre tem uma referência de família, né. (Entrevista realizada com Carolina no dia 04/10/2012)

⁴⁵ Lê-se Mocaji.

O que é marcado pela saudade esbarra-se também na relação com vivências que são esquecidas. Fotos e cheiros colaboram para que as memórias reapareçam e causem impacto. O que se destaca na narrativa da professora/pedagoga não é o que ela lembra ou o que ela não lembra, mas sim o contato com o ambiente em que viveu. Fiz esse apontamento porque esse mesmo tio, que a recebia em sua casa, no Povoado da Vendinha⁴⁶, é o mesmo que a instruiu no caminho de buscar o Magistério como opção para sua carreira profissional. A figura desse tio apresenta-se na forma de um trabalhador rural que acreditava que a formação intelectual possibilitaria uma nova vida para ela.

No momento de sua narrativa, Carolina descreveu-se como uma pessoa que é “muito família”. Por ser filha única de seus pais, existe a possibilidade de maior estreitamento dos laços familiares. Os fortes vínculos afetivos bem como a proximidade que tinha com o tio influenciaram Carolina na escolha do Magistério como carreira profissional. Com esse tio, a professora/pedagoga mantém um relacionamento muito próximo, pois, mesmo após mudar-se do sítio, todo final de semana, até os dias atuais, ela ainda frequenta sua casa na zona rural de Ipameri. E a proximidade dessa relação ainda se revela quando Carolina destacou que seu pai e seu tio abriram, juntos, um bar quando sua família foi morar na cidade. O tio, portanto, exerce muita influência em sua vida.

As mudanças sociais que essas professoras/pedagogas experimentaram, e que foram citadas até o momento, demonstram o “conflito” entre o campo e a cidade, bem como as transformações ocorridas em suas vidas, com a mudança do meio rural para o urbano.

Outras transformações se dão no plano da mudança de uma escola para outra, conforme narrado por Carolina.

Nossa! Como te disse, acho que não foi uma boa mudança. Essa escola que fui era referência. Tinha ensino fundamental e, na época, o científico, que hoje em dia é o ensino médio. Então, era referência, todas as pessoas, médicos, estudaram lá. Todas as pessoas passaram naquela escola. Então, fiquei vislumbrada com a escola, espaço físico. A quantidade de sala, quantidade de alunos... Era uma escola muito numerosa. Então fiquei encantada com a escola e esqueci um pouco o estudo. (Entrevista realizada com Carolina no dia 04/10/2012)

Carolina, no trecho citado acima, fez referência à sua mudança de escola, além da passagem do ensino fundamental I para o ensino fundamental II. A professora/pedagoga descreve a vontade de enveredar por novos horizontes formativos, bem como a possibilidade de mudar de escola. Para Carolina, essa mudança seria uma chance de sair do que chama de

⁴⁶ Povoado da Vendinha refere-se ao que a professora chama de Mocajee, ela utiliza essa expressão devido à popular festa que acontece anualmente no povoado em que ocorrem competições de Motos, Cavalos e Jipes, e a festa tem o nome de Mocajee.

“zona de conforto” e buscar expandir seus conhecimentos na escola central de sua cidade. O encantamento com a quantidade de professores, alunos e materiais, além do período biológico (início da adolescência) foram fatores que determinaram que ela tivesse queda no seu rendimento escolar.

Após refletir sobre o contato formativo que as professoras/pedagogas Carolina e Ana tiveram com o mundo rural, apresento como foi constituído o processo de escolarização de outras duas professoras/pedagogas, as quais tiveram sua alfabetização no “mundo urbano”, de modo a compreender como foi estabelecida a alfabetização das mesmas.

Questionada sobre quais foram os lugares onde estudou, a professora/pedagoga Angélica respondeu:

Eu estudei.... Nunca estudei numa escola pública. A primeira escola foi o Colégio Mãe de Deus. Assim, jardim. Aí, quando eu fui alfabetizada... Minto, eu saí de Catalão. Meu avô era vice-prefeito numa cidade próxima aqui, Cumari. E aí o prefeito saiu. Meu avô teve que assumir, e, nesse meio tempo, ele enfartou e perdeu a fala. E na minha avó materna são cinco filhas mulheres e um homem. E esse filho homem que teria que assumir no lugar do meu avô. Era adolescente, ele era pequeno. E a única filha casada era minha mãe. Então, aí sobrou o meu pai, foi assumir. Acho que morei um ano lá. Lembro que mudei de escola, é uma lembrança vaga que tenho. Foi só esse tempo também. Terminou o mandato, viemos embora. Aí eu estudei numa escola, Centro Educacional Branca de Neve, que depois veio a ser o Núcleo Educativo da Maria Alves, até o que tinha lá, que era a quarta série. Depois eu voltei pro Mãe de Deus, ensino médio; estudei no Nacional. Não fiz cursinho. (Entrevista realizada com Angélica no dia 22/10/2012)

Percebo mulheres que estão inseridas em grupos sociais diferentes, e também outras que compartilham das mesmas experiências em grupos profissionais. Na narrativa de Angélica, a frase “Nunca estudei numa escola pública” leva-me a entender que um dos fatores que diferenciam essas professoras/pedagogas é o meio socioeconômico em que foram criadas. Aqui se apresenta uma mulher que passou sua vida toda morando na cidade, convivendo em uma organização social diferenciada da que foi vivida por Ana, que relatou ter passado muita dificuldade com sua família enquanto vivia na zona rural.

Deduzo que a condição social e financeira em que Angélica estava inserida é contrária à de Ana. De um lado, há uma professora que nasceu na “roça” e que, em diversos momentos de sua narrativa, destacou a pobreza que fez parte do seu crescimento, e a ausência de elementos que poderiam contribuir para seu processo formativo. Do outro lado, existe uma professora nascida na cidade e que, desde os primórdios de sua escolarização, compartilhou de experiências formadoras em escolas particulares. Essas duas professoras têm em comum o

mesmo “enfrentamento com o mundo”, que é de constituir a sua formação ao longo da vida buscando o aperfeiçoamento profissional, conforme destacado no capítulo anterior.

Os condicionantes financeiros e sociais que perpassaram a vida das professoras eram parecidos. Os cursos de licenciatura, geralmente, são procurados por alunos que já trabalham e buscam o diploma do ensino superior. O público frequentador dos cursos de licenciatura faz parte das classes média e baixa brasileiras, pois são cursos que não exigem muito investimento financeiro para aquisição de material, como, por exemplo, é o caso dos alunos do curso de Medicina, que precisam instrumentos e livros de alto custo, ou os alunos de Engenharia de Software, que precisam de computadores de alto desempenho.

Os condicionantes financeiros e sociais das duas professoras as diferenciaram durante uma parte de suas vidas. Porém, as duas, mesmo sendo provenientes de classes sociais distintas, passaram pelo mesmo percurso no processo de profissionalização, visto que ambas iniciaram o curso de Pedagogia com o objetivo de se estabelecer profissionalmente. E, até os dias de hoje, têm muito em comum, pois são professoras, mães, estudantes, esposas, pessoas que não são marcadas pela classe social em que se posicionam, mas afirmadas como mulheres/professoras em transformação.

A reflexão que fiz pensando sobre os condicionantes financeiros e sociais que influenciam a vida dessas professoras teve como objetivo analisar aspectos das representações que cada uma delas faz de si mesma e de suas relações familiares, mostrando ao leitor a profundidade do estudo com as biografias narrativas.

Com o objetivo de aprofundar essa reflexão, segue a narrativa da professora Bárbara, refletindo sobre como foi o apoio da família durante sua escolarização, até o momento da escolha por um curso superior.

Meus pais fizeram só até o quarto ano. Eles não têm formação, mas sempre incentivaram os filhos nos estudos e todas as coisas que tinham na escola. E pedia auxílio da minha mãe, ela contribuía, nas reuniões, tudo. Naquela época, a participação da família era muito grande na escola. Eu não estava sozinha, tinha minha família que participava das atividades que a escola tinha. E tive professores, lá, maravilhosos. [...] Ah, foi difícil! Primeiro o casamento, depois a vinda pra Urutaí. Primeiro foram vendedores de espetinho, linguiça, essas coisas. Depois, montaram uma lojinha e essa lojinha veio crescendo. Teve uma época ruim que nós perdemos muita mercadoria; tivemos que devolver mercadoria. Mas, assim, pra eles, o que eles queriam é dar aquilo que ninguém tira no dizer deles: a educação. Eles falam a Escola. “Então ninguém vai tirar isso do meu filho, a Educação, a Escola!”. (Entrevista realizada com Bárbara no dia 22/01/2013)

Na narrativa, realço a presença da família da professora em eventos escolares, uma característica geralmente encontrada em cidades do interior e com número reduzido de

habitantes, o que possibilita a proximidade entre a casa (constituída pela família) e a escola (constituída pela sociedade). É o encontro entre o público e o privado como elemento formativo na experiência e na memória do narrador. Bárbara enfatizou que “não estava sozinha”, ou seja, o ambiente escolar fazia com que se sentisse acolhida devido à proximidade com as pessoas.

Outro fator importante de reflexão para o entendimento das experiências formadoras é a rememoração de Bárbara em relação ao comprometimento de seus pais na escolarização de seus filhos. Percebo que seus progenitores eram preocupados não apenas com a educação para a ascensão social, mas, também, para apresentar seus filhos ao “mundo das letras”, ao “mundo do conhecimento”. Para os pais, a única coisa que não poderiam tirar de seus filhos é o conhecimento escolar que poderiam proporcionar, sendo que, financeiramente, a luta para a sobrevivência da família era intensa.

Na narrativa da professora Bárbara, identifico algo que acontece em comum com muitos alunos de graduação em licenciatura, que são normalmente pessoas que já trabalham na área educacional. Bárbara gosta de se lembrar dos laços estreitos com sua família e a dedicação que eles quiseram que seus filhos tivessem aos estudos. Bárbara, no momento em que o gravador estava ligado, retratou-se não somente enquanto a irmã mais velha, mas desenvolveu a costura de uma colcha com desenhos que vão se juntando e dando forma a valores familiares que são preservados e que ninguém pode tirar dessa família, dentre os quais a educação. A educação enquanto valor familiar foi reforçada quando Bárbara citou que, após formar-se no Magistério, conseguiu emprego em uma escola particular de um município vizinho ao que morava com o objetivo de que sua irmã estudasse com uma bolsa de estudos, que era fornecida aos parentes de professores que lecionavam na instituição.

Josso (2004) faz os seguintes questionamentos: O que é a minha formação? Como me formei? Ela ressalta que as experiências não se esgotam, compreendendo a vida como contínua e em seu tempo, e salienta que as vivências proporcionam necessidades e intensidade “à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis, as nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural”. (JOSSO, 2004, p.48) A autora sustenta também que a experiência é algo que vai se constituindo como uma construção que passa por três estágios (p.51): “Ter experiência”, estabelecendo como viver interações aleatórias; “Fazer experiência”, que são as vivências provocadas pelos próprios sujeitos; e “Pensar sobre as experiências”, que é o impacto autorreflexivo. Os dois primeiros estágios significam o alargamento do campo da consciência, que levam à autonomia do sujeito. Essas implicações estão evidentemente inscritas nos processos de aprendizagem de conhecimentos e

de formação ao longo da vida. O terceiro estágio consiste na reflexão e absorção de tais experiências formadoras para o indivíduo.

A autora diz que a formação é experiencial, o que pode levar a uma aprendizagem imprevista ou voluntária (conforme foi a escolha de Carolina de mudar de escola em busca de novos “ares”, intentando também estudar em uma escola que pudesse lhe proporcionar melhores condições de estudo), com competências existenciais, instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, em um ou vários registros. Para Josso (2004), as experiências formadoras significam “fazer um inventário de sua bagagem”, de modo que, para o sujeito participante, narrar as experiências é a realização de um inventário. Já para o pesquisador, a narrativa passa a ser objeto de reflexão, material documental a ser utilizado para articular o processo de formação e o processo do conhecimento.

Rememorar o processo de escolarização, na perspectiva das professoras/pedagogas, passa a ser um elemento da construção do processo formativo ao longo da vida. Narrando a experiência e buscando a resposta para a pergunta: “Como eu me transformei na pessoa que sou?”, cabe ao pesquisador “olhar” o mundo pela narrativa da experiência do sujeito.

As professoras/pedagogas entrevistadas para a presente pesquisa destacam o sucesso de seus processos de escolarização, caracterizando-os como fator principal para a escolha da docência. A facilidade de absorver conteúdos teóricos está relacionada às “boas” professoras que tiveram no período de alfabetização.

[...] porque fui bem alfabetizada, porém, isso nunca foi explorado, valorizado depois de todo o processo, depois da alfabetização, a não ser redações e tal, mas assim, muito pouco, né. Acho que minha geração foi uma geração de que a escola estava muito com uma coisa de escrever. E eu me lembro muito bem que minhas colegas de universidade se desesperavam com questões de escrever. É desesperador, entendeu? “Ah, mas não tem coerência, não tem isso, não tem aquilo, você começou com uma ideia e passou pra outra...”. (Entrevista realizada com Angélica no dia 01/10/2012)

Bárbara, por sua vez, disse:

Eu fui alfabetizada no pré. Já saí lendo e escrevendo. Hoje temos muitas dificuldades. Temos crianças que saem do quarto e não dão conta de ler. Acredito que os problemas familiares, muita coisa em conta, alguns problemas até mesmo assim de... Precisam ter acompanhamento, precisando de fonoaudiólogo, psicólogo. Eu tive uma infância feliz; fui uma criança feliz e sou um adulto feliz hoje. (Entrevista realizada com Bárbara no dia 22/01/2013)

O sucesso na alfabetização consiste, para as professoras/pedagogas entrevistadas, em um elemento facilitador do desenvolvimento da formação ao longo da vida, como também para a profissionalização. As habilidades de leitura e interpretação de textos foram destacadas por elas como componentes individuais de cada uma e elementos que proporcionaram o sucesso em suas trajetórias.

A valorização da alfabetização tem muito a ver com a identidade profissional dessas mulheres. Essa valorização surge principalmente quando as professoras passaram a relatar sobre suas experiências escolares na infância, mas principalmente com as dúvidas que surgiram na adolescência. Sobre essa reflexão, lembro-me do minicurso⁴⁷ que participei no V CIPA⁴⁸, em Porto Alegre, em 2012. Esse curso de pequena duração foi ministrado pelo professor lusitano Luís Alcoforado. Na atividade, ele demonstrou-nos o trabalho que foi desempenhado pelo governo de Portugal, após uma crise financeira, com o objetivo de estimular não somente a economia, mas também a autoestima da população. Então, o governo passou a oferecer cursos de formação certificada nos mais diversos ofícios.

Ao final desses cursos de formação oferecidos em Portugal, conforme relatado por Luís Alcoforado, cada profissional deveria desenvolver um trabalho que representasse o que tinha sido participar daquele curso, relacionando o trabalho com sua profissão. Uma história marcante narrada pelo professor foi a de um senhor já de idade que era carpinteiro e, ao final do seu curso de formação, apresentou como trabalho uma pequena caixa de madeira, onde estava armazenado um pião, daqueles usados nas brincadeiras de infância. Para o velho carpinteiro, a caixa representava o que ele sabia fazer, que era trabalhar com madeira, fazer móveis, entre outros objetos; e o pião representava a sua infância. Assim, no final do curso de formação, sabiamente, o senhor carpinteiro fez um balanço de sua vida e revelou-se para “outros” a partir de certa condição social, tendo um ofício e uma identidade profissional.

O mesmo aconteceu com as professoras/pedagogas, devido ao seu ofício profissional, e, mais precisamente, por serem pedagogas que participam ativamente do processo de alfabetização de crianças. Em suas narrativas, enfatizaram a reflexão sobre como foi o próprio processo de alfabetização e de que maneira elas relacionam o aprendizado que tiveram com o aprendizado que proporcionam.

Carolina destacou os seguintes aspectos relacionados à sua alfabetização:

⁴⁷ O título da atividade era: Histórias de Vida: metodologia predominante para o Reconhecimento Pessoal e promoção do Reconhecimento Social nas políticas de Educação e Formação de Adultos em Portugal, nos últimos 10 anos.

⁴⁸ V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, PUC-RS, Porto Alegre 16 a 19 de Novembro de 2012.

Fui pra essa escola, fiquei do primeiro ano, né. Aliás, na época era o pré-escolar. Aí fui para o pré. Tinha um desenvolvimento bom. Os professores fizeram um teste e do pré eu fui pra segunda série. Eu não fiz nem a primeira série, porque na época não tinha nem ano ainda. O pré com a tia Angélica e depois passei pra segunda série, pulei uma etapa. E fiquei nessa escola Polivalente até a quinta série, isso. Era uma escola de bairro, mas era uma escola muito boa, referência. Mas quando foi na sexta série disse que não queria ficar mais lá. Aí mudei de escola, também pra outra escola estadual [...] Foi, foi no silábico. E eu falo assim que aprendi muito bem. Talvez eu defenda até essa parte, a alfabetização no silábico, por isso, porque hoje eu vejo tanta mudança que se teve e as pessoas não são tão bem alfabetizadas. (Entrevista realizada com Carolina no dia 04/10/2012)

Ana enfatizou que o início de sua alfabetização escolar foi marcado também por momentos de (auto) alfabetização. Percebo isso principalmente no início da entrevista, momento em que, ao lembrar-se de sua infância, o que mais surgia em suas memórias eram os momentos na noite, em que todos ficavam ouvindo rádio, sentados à beira da mesa. Nesses momentos, Ana, quando criança, ficava reproduzindo o que estava escrito em uma lata de óleo, usada para armazenar água.

Acho que é um habito em mim, desde que eu me entendo por gente, que eu conheci as letras, eu gosto de ler. Inclusive eu tenho mania de ler. É um caso até de estudar, mas eu gosto muito de ler rótulo, qualquer coisa. As vezes estou sentada na mesa, tem um requeijão; pego, leio tudo que tem no rótulo. Não sei se tem a ver com minha infância. As vezes tem, mas não me lembro de ter essas coisas, porque, na época, comprava-se muito pouca coisa industrializada; a maioria produzia lá. O contato que a gente tinha era a cartilha, cartilha Caminho Suave. Depois que fui pra escola tinha a cartilha, o lápis, a borracha e o caderno. Nem lápis de cor tinha. E a leitura era basicamente a da cartilha. Mesmo na escola, a gente trabalhava na cartilha e não tinha nada além, como, por exemplo, a gente trabalha jornal, revista, folheto. Era só a cartilha e o caderno. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2013)

A experiência dessas professoras/pedagogas se contarem as possibilitou compreender que suas vivências envolvem o narrar de “como eu aprendi a ser quem sou”, o que, relacionado ao universo escolar, tem ampla significação. As aventuras vivenciadas na escola são postuladas nas memórias, e, a cada momento em que são revisitadas, tem-se uma nova maneira de olhar para elas⁴⁹.

Em um ensaio produzido após sua participação em um congresso no México, Néstor García Canclini (2004) diz que se reuniu com diversos pesquisadores das ciências sociais e humanas com o objetivo de compreender quais as características sociais, políticas e culturais vivas em toda a América Latina. Já no início do congresso, o autor apresentou uma questão

⁴⁹ Nesse momento, venho pedir desculpas ao leitor com relação ao aprofundamento da discussão relacionada ao ofício das professoras e como elas narram essas experiências a partir de quem são. Esse cuidado na abordagem deriva-se da preocupação de não antecipar uma abordagem que será feita mais à frente no 3º Capítulo.

sobre qual daqueles pesquisadores buscariam debruçar-se naqueles dias sobre a troca de conhecimentos. O autor apresentou a seguinte questão:

“¿Quiénes somos?” se indagó en la primera sesión. Pese a la voluntad de convergencia, prevalecieron las dificultades para hallar un término unificador. Ni el color de la piel, ni el lenguaje, ni el territorio, ni la religión sirven para identificarse en conjunto. (CANCLINI, 2004, p.115)

As quatro professoras/pedagogas entrevistadas são oriundas de ambientes sociais, políticos, culturais e econômicos diferentes. Porém, são pessoas que compartilharam de experiências formadoras em lugares em comum, entre eles, o câmpus Catalão da UFG e o curso de Pedagogia, apesar de terem tido suas experiências em períodos diferentes.

As individualidades que compõem essas mulheres possibilitam conhecer os diversos saberes componentes da carreira docente, que não é formada apenas por saberes adquiridos durante a presença na universidade ou em algum curso de formação continuada, mas, sim, ao longo da vida. Por meio das entrevistas das professoras/pedagogas, ficou evidente que o conhecimento adquirido ao longo da vida é interiorizado e mobilizado cotidianamente, entretanto, esse conhecimento não é suficiente para a prática pedagógica. Nesse sentido, elas destacam uma prática refletida e em constante construção, que possibilita responder às novas situações de incerteza e indefinição em seus processos formativos.

Tardiff (2002) apresenta um panorama das pesquisas educacionais a partir da década de 1990. Destaca a avaliação das reformas implantadas até a virada do século, com ênfase na formação profissional dos professores e na visão dos saberes, e traz ao palco das discussões as experiências existentes na prática pedagógica no mundo anglo saxão e, mais recentemente, nos países europeus. Até a década de 1980, as pesquisas não levavam em conta a experiência em sala de aula, e existia uma cisão entre os conhecimentos oriundos da universidade e os da realidade do cotidiano escolar.

Tardiff (2002) não desconsidera a relação dos conhecimentos oriundos das universidades com os saberes extraídos e produzidos na prática docente. Como pesquisador, defende a prática interativa entre saber profissional e os saberes das ciências da Educação. De acordo com o autor, o saber dos professores está relacionado com a pessoa e com sua identidade, com as suas experiências de vida, com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

As afirmações feitas por Tardiff (2002) são um ponto norteador para o entendimento da presente reflexão sobre formação ao longo da vida, que diz respeito não somente à formação universitária para a constituição da identidade do professor, mas também a outras influências formativas marcantes no decorrer da vida das mulheres entrevistadas.

De acordo com o autor:

Os fundamentos de ensino são sociais porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... São sociais também[...]. (TARDIFF, 2002, p.104-105)

Através da formação religiosa, familiar, política e cultural é que se dá sentido à trama que é a formação ao longo da vida das professoras/pedagogas entrevistadas. Assim, aproximo-me da compreensão de em quem essas mulheres se transformaram nos dias de hoje.

De acordo com Inês Ferreira Bragança (2012), as experiências formam as memórias, e servem também como fonte para as narrativas. Os sujeitos são imersos em relações sociais que dão sentido aos seus projetos de formação para a vida. Bragança (2012) sustenta que nossa formação não é uma atividade de aprendizado em tempo e espaço específicos, mas uma ação vital a partir da troca de experiências e para as interações sociais.

A professora Carolina relatou:

A passagem para o Ensino Médio me trouxe muitas dúvidas e angústias, pois queria continuar no colégio que estava, mas havia uma pressão familiar para que eu cursasse o curso Técnico em Magistério na Escola Normal. Como família tem razão! Esta foi uma relação escola-família. Foi a melhor escolha que fiz ou a melhor imposição que recebi. Mas, além de dúvidas, me trouxe muitas realizações, muito conhecimento e muitas amizades. A escola com apenas três turmas permitia um convívio íntimo com todas as alunas, apenas alunas, por ser Técnico em Magistério havia certo preconceito na época e apenas quando ia cursar o 3º ano, dois rapazes entraram na escola. A Escola Normal me despertou o interesse pela educação com professores dedicados e engajados. Hoje, como professora, ainda uso técnicas de avaliação que aprendi e/ou técnicas com as quais fui avaliada e que não estão ultrapassadas, mesmo com as mudanças no sistema educacional. (Memorial escrito por Carolina)

A partir da narrativa acima, percebo que essas mulheres entrevistadas refletem determinantes sociais do meio em que viveram e vivem. A proximidade e a ligação de Carolina com a família indicaram “forçosamente” o curso de Magistério para ser cursado. Nessa reflexão, percebo a professora/pedagoga expondo sobre o seu processo de início da formação profissional, e, logo, noto a concordância com Bragança (2012), que entende que “nossa formação é uma ação vital a partir de trocas de experiências e interações sociais”.

Dessa maneira, compreendo a formação como um movimento de transformação social, em que os processos educativos estão relacionados às práticas sociais de “estar no mundo” e de como se relacionar com ele. As narrativas construídas a partir de memórias são práticas sociais. Na individualidade das construções, emergem significações sociais do lugar habitado por eles, pautadas nas diferenças, mas unidas pelo sentimento de pertencimento.

Conforme Josso (2004, p.48), ou a formação é experiencial ou então não é formação, pois as transformações da subjetividade e das identidades podem ser mais ou menos significativas. A formação experiencial apresentada pela autora provoca o sentido de virar do avesso a perspectiva, ao interrogar-se sobre os processos de formação psicológica, sociológica, econômica e cultural, no propósito de conhecer suas experiências e refletir sobre quais foram os impactos das mesmas na sua constituição enquanto indivíduo. Lembro a afirmação que ficou famosa a partir de Sócrates: “conhece-te a ti mesmo e tu conhecerás o universo e os deuses”.

A experiência formadora descrita acima encaminha o sujeito para a tomada de consciência das situações, dos acontecimentos, dos encontros que colocam em questão ou fazem evoluir os referenciais culturais e sociais da crise epistemológica que elas provocam, assim como os reajustamentos que tiveram de ser feitos. Carlos Marcelo García (1999) diz que a formação é um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com duplo efeito: de um amadurecimento interno e de possibilidades de aprendizagem e de experiências do sujeito. Trata-se de um encontro entre pessoas, “uma interação entre formador e formando, com a intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (p.22).

O amadurecimento interno destacado pelo autor refere-se às vivências do indivíduo, as quais possibilitam suas aprendizagens, além de experiências que serão refletidas e absorvidas “tocando” o sujeito, causando-lhe impacto. Tomando as narrativas das professoras/pedagogas entrevistadas para o diálogo com as vivências do indivíduo apontada por García (1999), noto que, ao narrarem-se, elas deixaram que fosse reescrita a história da formação que elas tiveram. É necessário ressaltar que esses são processos avaliativos da memória e do esquecimento das professoras/pedagogas, o que se refere ao apagamento dos rastros. Ao ouvir as gravações das entrevistas, verifico que elas narraram memórias formativas voluntárias, pois respondiam a perguntas provocadas por mim, pesquisador.

O conceito de formação geralmente é associado a alguma atividade sempre que se trate de formação para algo. De acordo com García (1999), a formação é entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, saber-ser, que exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. Para o autor, formação também se constitui em um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa. E sendo essa a perspectiva desta pesquisa, entendo que a formação desenvolve-se através de experiências e interações refletidas no mundo em que se vive, e, concordando com Garcia (1999), ela desenvolve-se em um contexto mais ou menos organizado.

García (1999) ainda destaca a importância do contato entre os sujeitos, utilizando-se dos termos formador e formado. Na interação entre formador e formado é que se estabelecem e perpetuam as contribuições das interações sociais como elementos formativos para a identidade dos sujeitos. É, portanto, através do contato com o outro, com o diferente, que são realizadas as interações que tocam e que as vivências se transformam em experiências.

Gaston Pineau (2010) fala sobre a existência de três polos determinantes nos marcos formativos:

Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependentes delas, mas a sua maneira, uma terceira força de formação, a do *eu* (autoformação), uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional. (PINEAU, 2010, p.100)

A proposta do autor vai ao encontro da ontologia do indivíduo, daquilo que é próprio dele mesmo, da natureza do ser, o que segundo Pineau (2010) é uma tarefa muito difícil, mas necessária à compreensão e reflexão sobre o subjetivo na vida do sujeito. Cabe ao pesquisador atribuir sentido a essas experiências e vivências que são representadas a partir das narrativas coletadas.

Os polos apresentados anteriormente pelo autor (hetero, eco e autoformação) possibilitam que, a partir daqueles conceitos apresentados para a pesquisa, seja possível analisar as narrativas representativas com a possibilidade de compreender as marcas das experiências das professoras/pedagogas, compreendendo, assim, a interação entre formador e formado, descrita por García (1999). A formação dessas quatro entrevistadas trilha por diversas transformações dão um formato às mulheres que, de tempos em tempos, ou de experiências em experiências, vão se modificando e transformando suas relações com o meio social em que vivem.

Josso (2010, p. 19) entende que “a formação do sujeito é concebida como sucessões de transformações de suas qualidades socioculturais e a pesquisa é entendida como a realização de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente”. A partir das afirmações da autora, além das colaborações de García (1999), na presente pesquisa entendo o conceito de formação como algo problemático em diversos sentidos, a começar pelas contradições em relação a essa terminologia⁵⁰. A segunda problemática referente ao conceito

⁵⁰ Muitos pensam a formação temática (formação acadêmica; formação profissional; formação religiosa). Neste trabalho, busca-se pensar a formação não temática, mas algo que se constitui a partir das experiências que ocorreram com essas professoras, bem como os significados produzidos por elas nas narrativas.

diz respeito aos locais de formação, principalmente em se tratando de formação docente. O conhecimento dos professores não se dá apenas nos bancos das universidades; essa formação é constituída ao longo da vida. Nesse sentido, Tardiff (2002) afirma:

A ideia base é que esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categoria, etc) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc) nos quais eles se constroem, em interação com os outros sua identidade pessoal e social. (TARDIFF, 2002, p.21)

Utilizo os apontamentos do autor com o objetivo de aprimorar a compreensão sobre os saberes experienciais que compuseram as experiências formativas dessas mulheres entrevistadas. A ideia de que somos seres humanos sociais é bastante tentadora para se trilhar esse rumo para a reflexão das narrativas. Os indivíduos estão ligados a “redes de interdependência”⁵¹ e com esses processos estabelecem critérios e constituem suas trajetórias de vida.

Delory Momberger (2012) aponta que a pesquisa biográfica busca entender como o indivíduo se constitui. E isso se dá pela compreensão de como as pessoas biografadas se situam nos contextos históricos, sociais, culturais, linguísticos e econômicos. No caso das professoras/pedagogas entrevistadas, elas estão cotidianamente em sala de aula, e, a partir da influência social que tiveram, constituíram-se em quem são.

Também percebo que o sujeito chamado professor está diante de diversas incertezas em sua profissão e vida pessoal, porque muitas vezes deixa seus afazeres de casa para terminar suas atividades da escola (elaboração de planos de aula, preenchimento de diários de classes e outros), gerando uma crise na identidade do professor, uma identidade que é pessoal e se mistura com a profissional.

Nóvoa (2007) reflete que:

A crise de identidade de professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude, do plano científico para o plano institucional, contribuiu para intensificar o controle sobre o professor, favorecendo o seu processo de desprofissionalização. (NÓVOA, 2007, p.15)

Do apontamento feito pelo autor, destaco a relevância da identidade do professor ao narrar sua história. Como eu me tornei professor? O que me fez ser professor? Algumas respostas são apresentadas para esses questionamentos. Entre elas, saliento o professor que se transformou em quem é por falta de opção. É o caso das quatro mulheres entrevistadas, pois,

⁵¹ Elias. N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

na cidade onde moravam não havia o curso que gostariam de fazer, e, por isso, elas optaram pela licenciatura em Pedagogia. Outro fator que apresento é a vontade de ser professora/pedagoga, justamente em resposta a professores ruins que tiveram no período de escolarização. Há, ainda, a admiração por alguns professores que tiveram ao longo da escolarização e contribuíram com algo, conforme demonstrado por Bárbara em sua narrativa:

[...] mas tinha a Dona Nilza que substituí. Eu me lembro de quase todos os meus professores. A diretora que, ela de certa forma acabou contribuindo pra essa minha escolha, porque é uma excelente pessoa, uma excelente diretora, enquanto educadora. Pra mim, foi a primeira pessoa que despertou [...]. (Entrevista realizada com Bárbara no dia 22/01/2013)

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas como resultado de um trabalho de crítica sobre as práticas consolidadas, configurando, assim, numa (re) construção permanente da identidade pessoal. A influência de professores marcantes, por exemplo, contribui para formação do professor que se quer ser. Não se pode esquecer, portanto, que o professor é fruto de diversas determinantes sociais que o envolvem, e não se tornou professor simplesmente porque se identificou com a pessoa de um profissional que contribuiu para sua formação escolar.

Ao narrar suas experiências marcantes enquanto aluna do ensino fundamental, Angélica refletiu sobre um acontecimento em seu ambiente escolar, envolvendo a saída de uma professora e a sua substituição por outra. Para Angélica e seus companheiros de sala, o aprendizado se desenvolvia muito bem com a professora que seria substituída, mas ela deixou as aulas, em razão de problemas financeiros com a instituição. Posicionando-se sobre o desenvolvimento do próprio aprendizado, Angélica e seus colegas de classe se mobilizaram com o objetivo de pedir a permanência da professora que era tão estimada pelos alunos. Questionada sobre o que foi bom no seu período de escolarização, Angélica respondeu:

Wolney⁵²: Desse ensino fundamental que você fez, o que mais você lembra? O que mais você gostou? O que menos você gostou?

Angélica: Nossa, é tanto tempo! Bom, eu lembro de muita coisa. Muita coisa boa de professores. Eu tenho uma lembrança muito interessante dessa fase. Dias atrás... Não sei... É que é assim: meus alunos gostam muito de mim, muito, então, assim, por exemplo, dá um feriado grande: “Tia, mas eu vou fica com muita saudade de você!” E eu fiquei pensando: Gente, eu já gostei de professora desse jeito? Nós tivemos uma professora... E eu acho que problema na escola, problema de adulto, né, que a gente não entendia. E ela saiu. Nós reunimos uma comissão de crianças e fomos a casa dela pedir pra ela voltar.

Daniel: Que série isso?

⁵² Esse é o primeiro momento na dissertação em que aparece o nome do Professor Wolney. Sua participação nas entrevistas teve a finalidade de contribuir com sua experiência na coleta de dados, além de participar como orientador da presente dissertação.

Angélica: Ah, deveria ser na terceira série.

Wolney:(Colégio) Mãe de Deus?

Angélica: Não, Branca de Neve. E ela chamava tia Dalva. Ela era evangélica, tinha um cabelão assim... A gente tinha paixão por ela. Aprender com ela era bom.

Wolney: E quais esses ingredientes de paixão? O que ela fazia que era muito bom?

Angélica: Não sei, não sei. Ela era firme, mas era feliz, gostava daquilo. A gente sentia que ela gostava da gente, que não tinha impaciência. E claro, tem, né! Humano! Mas era uma pessoa que a gente sentia que ela gostava do que fazia. E talvez o problema tenha sido esse mesmo, porque passa um tempo, a gente entendendo melhor a situação, ficamos sabendo porque vias que o problema era de pagamento... Provavelmente ela dava valor no que fazia e a escola, não, né?! E foi um ano que a gente mudou muito de professores, muito. Foi uma coisa, assim, que eu acho que abalou todo mundo que entrava; talvez até mesmo pela resistência da turma. (Entrevista realizada com Angélica no dia 01/10/2012)

A afetividade estabelecida entre professores e alunos perpassa a relação de troca de experiências entre os indivíduos. Angélica, em sua narrativa, ao refletir sobre o seu relacionamento com os alunos, fez uma visita ao seu passado, referenciando uma professora que gostava do que fazia e que era firme em suas iniciativas. Acredito que essa admiração pela professora primária foi um dos fatores que contribuíram para Angélica pensar sua prática e seu relacionamento com os alunos.

Josso (2010) entende que:

[...] a reflexão sobre o processo de formação desemboca numa interrogação direta sobre o processo de conhecimento por meio da procura de respostas à pergunta: ‘Como é que eu tenho as ideias que eu tenho?’. Essa interrogação sobre a epistemologia do sujeito, que se questiona sobre si próprio, induz na reflexão sobre o processo de formação de um círculo de retroação que permite compreender o caráter formador da abordagem que propomos [...]. (JOSSO, 2010, p.76)

A citação da autora é utilizada por se relacionar com um trecho da narrativa da Bárbara, momento que, ao ser questionada sobre como tinha sido sua infância, além de responder que foi a infância que toda criança queria ter vivido, relatou que brincava e que tinha seus afazeres e compromissos domésticos como, por exemplo, acordar cedo e acordar os irmãos para irem para a escola. A professora/pedagoga destacou que sua mãe cobrava essas atividades dela, não pelo simples fato de não conseguir conciliar o seu trabalho com a vida doméstica, mas, sim, para estimulá-la, desde criança, a assumir compromissos e desempenhá-los da melhor maneira, e com o máximo de empenho. Esse é um dos aprendizados experienciais que carrega até hoje em sua vida, conforme relatado pela mesma. O mesmo aconteceu com Ana e sua irmã, que precisaram ajudar na criação do irmão mais novo, em razão de outros compromissos desempenhados pela sua mãe.

Outro fator realçado nas narrativas das professoras/pedagogas foram as relações familiares. Categorias como maternidade e as dificuldades de conciliar a docência com a família foram enfatizadas nos seguintes episódios: o fim de um noivado com o ingresso na universidade, como aconteceu com Angélica; um casamento que protelou o início de novos cursos de formação, conforme aconteceu com Ana; ou mesmo um curso de especialização na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como também fez Ana:

Vou te contar porque fui pra lá. Não fui nem interessada no título, no que ia aprender. É que eu queria continuar estudando, queria continuar estudando e a primeira porta que se abriu foi essa. E eu fui, nós fomos, um grupo grande aqui de Catalão. Eram dezesseis alunos da turma, aqui de Catalão. Eu e Cristiane, e ela falava: “A gente vai continuar estudando, né?!”. Mas meu caminho teve vários percursos: casei, tive filhos e fiz a especialização lá, de um ano. Fiz outra aqui na UFG, que foi de alfabetização, que foi formação de professores e alfabetização. Isso é muito marcante na minha história, e fiz essa especialização. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2012)

Ana apontou o casamento como um momento importante em sua vida, porém, salientou que não queria deixar seus estudos e seu ofício de lado. Dessa maneira, buscou conciliar o estudo em uma cidade vizinha, sem deixar sua vida de mãe/mulher/esposa em segundo plano, entendendo que essas atividades estão entrelaçadas. Na narrativa de Bárbara, ela mencionou que, por não ter filhos, transferiu todo o carinho para seus alunos.

Essas experiências evidenciam o que essas mulheres narram de si, ou seja, a representação que cada uma fez de si a partir das narrativas. Os dados biográficos resultam da tomada de consciência, partindo de uma maturação relacional que permite voltar à infância e à adolescência, esforçando-se em selecionar seu passado educativo que coloca em evidência uma dupla dinâmica de lembrar o seu passado com os significados que são produzidos. Porém, é possível fazer um simples balanço contabilístico dos acontecimentos ou de determinados momentos, conforme destaca Dominicé (2010).

Encontrei nas narrativas o antes e o depois, o fora e o dentro das experiências. Esse percurso narrativo e discursivo tece as dinâmicas da relação com os saberes, com os outros e também da relação com os diferentes aspectos do “eu”. Para isso, busquei aliar a hermenêutica proposta por Ricoeur (1991) com a semiótica proposta por Geertz (1989).

A partir da hermenêutica de Ricoeur (1991), compreendo que os hábitos do sujeito proporcionam também a sua historicidade, bem como uma “sedimentação” que confere a ele a permanência no tempo vivido. O autor ainda diz que o caráter identifica o eu como único e individual, constituindo a singularização do sujeito *ipse*⁵³. No decorrer do tempo, diferentes

⁵³ A identidade-ipse e a identidade-idem foram apresentadas no 1º Capítulo da presente pesquisa.

hábitos são recobertos ou abolidos das práticas, moldando o caráter do sujeito, considerado como fator de individualização (ipse) da pessoa e mesmidade-semelhança (idem).

A partir dessa reflexão, depreendo que o caráter apontado pelo autor pode ser tematizado. A identidade de uma pessoa é feita de “identificações com” e “reconhecer-se no”, o que contribuiu para essas mulheres se “reconhecerem como”. Sendo assim, um sujeito pode se espelhar no outro para, então, reconhecer-se a si mesmo, e admirar-se de si mesmo, vendo-se também como outro (é o distanciamento no olhar de si), como alguém que pode viver aquela história, e hoje, mudado, pode contar aquela história.

As colaborações de Geertz (1989) são feitas a partir do momento em que se consideram as narrativas como representações das experiências dessas professoras/pedagogas. Ou seja, narrando “como elas aprenderam o que sabem”, essas mulheres dizem o que sabem daquilo que aprenderam. Na linha de pensamento de Geertz (1989), quando o autor faz a afirmação relacionada às teias de influências sociais, considera que a constituição da cultura do indivíduo passa por diversas influências de meios nos quais convive. Para ele, a cultura é semiótica, isto é, representada por signos e representações elaboradas pelos sujeitos.

No entanto, esse é um objetivo ao qual o conceito de cultura é semiótico se adapta especialmente bem. Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria de símbolos, ignorando as utilizações provinciais) a cultura não é um poder, algo o qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 1989, p. 24)

Para o autor, no estudo da cultura, os significantes não são os sintomas, mas, sim, os atos simbólicos ou o conjunto de atos simbólicos. A afirmação do autor de que o objetivo da análise cultural não é a terapia, “mas a análise do discurso social” (p.36), vem colaborar para que o estudo cultural da presente pesquisa não perca contato com as superfícies duras da vida – realidades estratificadoras, políticas e econômicas, dentro das quais os homens são reprimidos em todos os lugares – e, também, com as necessidades biológicas e físicas sobre as quais repousam essas superfícies.

Geertz ainda faz o seguinte apontamento sobre as análises subjetivas e culturais dos indivíduos:

Resumindo, precisamos procurar relações sistemáticas entre fenômenos diversos, não identidades substantivas entre fenômenos similares. E para consegui-lo com bom resultado precisamos substituir a concepção “estratificada” das relações entre os vários aspectos da existência humana por uma sintética, isto é, na qual os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro dos sistemas unitários. (GEERTZ, 1989, p.56)

A identidade das mulheres entrevistadas é formada por inúmeros fatores que exercem força na constituição de si. Ser professora/pedagoga é ser um indivíduo que pensa a sua existência a partir de seu ponto de vista existencial. Dessa maneira, os sujeitos são marcados pela multiplicidade de influências sociais sobre quem são perante a sociedade. A religião, por exemplo, é uma importante referência para Bárbara. Durante a entrevista, ela foi questionada: “Quem é Bárbara Oliveira de Freitas?”. E com um sorriso e timidez no rosto ela respondeu: “[...] Sou educadora, sou evangelizadora, crente em Deus [...]”⁵⁴.

Ao explicitar alguns trechos da narrativa, não objetivo tentar transparecer que essas mulheres enfrentam o ofício de professoras/pedagogas enquanto missão, mas sim busco mostrar que existem fatores determinantes na constituição da formação ao longo da vida dessas mulheres, como também na profissionalização.

Veamos a história de vida de Bárbara, que desde o início de sua adolescência ministrava aulas de catequese na paróquia que frequentava com sua família. Isso a colocou mais próxima de seu ofício de professora/pedagoga, tanto é que houve opção para ela seguir outra carreira, pois ela também realizou um curso Técnico em Contabilidade, o qual poderia ser utilizado para trabalhar no comércio de seus pais. Entretanto, a opção pela docência fez com que Bárbara aposentasse antes de receber seu diploma técnico.

A trajetória de Bárbara foi marcada pelo seu contato com a religiosidade, pois iniciou sua alfabetização numa escola paroquial local, onde, posteriormente, ministrou aulas de catequese. Esse foi o espaço para suas primeiras experiências com a docência.

Você falou certinho! Minha formação e minha educação com a igreja caminhava sempre juntas. Porque, com o catecismo que a gente participava na igreja, às vezes, era na Escola. Por ser uma escola vinculada à igreja católica e todas as coisas que tinham na igreja eu participava também: tocava na igreja, cantava no coral da igreja, até que eu me tornei catequista, antes de me tornar professora. (Entrevista realizada com Bárbara no dia 22/01/2013)

Porém, a continuidade da formação foi marcada por discontinuidades e transformações. No decorrer de sua vida, a Bárbara optou pela mudança de religião, o que a possibilitou se conhecer melhor. Hoje, ela desenvolve projetos religiosos e se converteu ao Espiritismo Kardecista.

Questionada sobre como ocorreu essa mudança, Bárbara disse:

Pois é, né (risos). Sempre católica atuante, e, bom, eu sempre tive visões, né! Via os mortos, via os vivos, tinha premonições, essas coisas.... E acabei buscando entender o que estava acontecendo comigo. E fui convidada pra ir numa casa espírita aqui de Catalão e comecei a fazer um curso, curso de orientação mediúnica. E esse curso me respondeu todas as dúvidas que eu

⁵⁴ Entrevista realizada com a professora Adriana no dia 22/01/2013.

tinha comigo, o que acontecia comigo, porque, de certa forma, eu estava correndo risco de vida. Eu vinha pra faculdade de bicicleta, não tinha dinheiro pro coletivo, e esse trajeto estava ficando muito perigoso. Hoje eu sei que incorporava em cima da bicicleta e ficava, né. A ponto de ser atropelada ou uma coisa nesse sentido. Então busquei [...]. (Entrevista realizada com Bárbara realizada no dia 22/01/2013)

Bárbara procurou se conhecer dentro de uma doutrina religiosa, passando, assim, a viver experiências formativas em um contexto religioso diferente do qual entrou em contato durante sua infância e adolescência. Afirmou, ainda, que está se conhecendo tanto como pessoa religiosa quanto como professora/pedagoga, salientando que é um ser humano em construção.

De modo geral, pode-se afirmar que a formação ao longo da vida dá-se a partir de experiências estabelecidas com o ambiente sociocultural em que se vive. Essas experiências é que começam a dar sentido às práticas sociais dos sujeitos. Nessa perspectiva, busquei no presente capítulo compreender em quais contextos formativos as quatro professoras/pedagogas entrevistadas constituíram suas experiências. Conclui que essas experiências derivam desde os seus primeiros contatos com o mundo em que vivem, passando pelos períodos da infância, adolescência e juventude, até chegar a idade adulta que essas mulheres vivem no presente, tempo em que realizei esta pesquisa.

Elementos como família, religião e amigos foram importantes para a constituição de si. A formação ao longo da vida, portanto, é experiencial e vai se constituindo de acordo com o contato que se tem com essas experiências e de que maneira elas tocam os sujeitos, e, para além disso, de que forma elas aparecem nas narrativas.

CAPÍTULO III

“EU” PROFISSIONAL

Louvor do Estudo--- Bertold Brecht	
Estuda o elementar: para aqueles cuja hora chegou não é nunca demasiado tarde. Estuda o abc. Não basta, mas Estuda. Não te canses. Começa. Tens de saber tudo. Estás chamado a ser um dirigente. Frequente a escola, desamparado! Persegue o saber, morto de frio!	Empunha o livro, faminto! É uma arma! Estás chamado á ser um dirigente. Não temas perguntar, companheiro! Não te deixes convencer! Compreende tudo por ti mesmo. O que não sabes por ti, não o sabes. Confere a conta. Tens de pagá-la. Aponta com teu dedo a cada coisa e pergunta: "Que é isto? e como é?" Estás chamado a ser um dirigente.

No presente capítulo, apresento uma reflexão sobre o processo de profissionalização das mulheres entrevistadas. Meu objetivo é compreender as representações constituídas ao longo de seus processos de tonar-se profissional, tornar-se professora/pedagoga. Intento, também, refletir sobre como foram constituídas suas vivências no âmbito profissional, e identificar como elas portam diante dessas experiências. Trabalho com a hipótese de que profissionalização é um processo que está imbricado na história mais ampla de vida dos sujeitos, no caso, as professoras/pedagogas. Considerando recortes temáticos como influências familiares para a escolha da profissão, relacionamento com os alunos, entre outros, procuro compreender os significados elaborados pelas mulheres entrevistadas e como eles aparecem representados em suas narrativas e memoriais.

Para refletir sobre o conceito de profissionalização, relaciono as narrativas entrevistadas com a bibliografia relacionada ao processo de profissionalização. Para tanto, tomo como referência os autores Menga Lüdke e Luiz Alberto Boing (2004), que tecem uma análise sobre o conceito de profissão e apresentam uma reflexão sobre a precarização do trabalho docente. Para eles, falar sobre profissionalização docente é levantar mais questionamentos do que trazer respostas. Nessa perspectiva, Lüdke e Boing (2004) apontam para a possibilidade da precarização do ofício do professor conduzir para uma visão nostálgica em relação ao passado.

Na entrevista realizada com Carolina, ela caracterizou o curso de Magistério por ela realizado como sendo a “menina de deus olhos”. A narrativa representada e elaborada pela professora/pedagoga sobre o referido curso traz uma reflexão sobre as aptidões profissionais,

as relação que essas mulheres têm com o meio em que trabalham, bem como sobre os rumos de sua profissionalização.

O saudosismo manifesto na narrativa das professoras/pedagogas passa pelos “áureos tempos” do magistério, período entre as décadas de 1970, 1980, até meados de 1990, quando os cursos superiores de licenciatura ainda não tinham tomado o espaço que possuem nos dias de hoje nas universidades públicas, tampouco conseguiam formar demanda suficiente para ocupar as vagas de professores para atuarem nas salas de aula. Após esses “áureos tempos”, os professores perderam prestígio. Lüdke e Boing (2004) relatam que, em um passado não muito remoto, há cerca de 30 ou 40 anos, os professores da educação básica tinham a possibilidade ter uma vida financeira digna.

A reflexão proporcionada por Bárbara, Angélica, Ana e Carolina, a partir de suas narrativas e da escrita de seus memoriais, assim como o reencontro com a suas experiências vivenciadas, remetem à constituição de suas profissionalizações. Sendo assim, a partir desse momento, procuro compreender o que é profissão e profissionalização, com base em um diálogo estabelecido entre a narrativa das professoras/pedagogas, os posicionamentos de autores que debatem os conceitos, e minhas próprias reflexões.

3.1- Sobre Profissionalização

Eneida O. Shiroma (2003) relata que na década de 1990 ocorreram reformas na educação brasileira, as quais se manifestaram por meio de leis, produção de documentos oficiais. Nesse contexto, novos vocábulos foram inseridos nas reflexões de pesquisadores, e entre eles está o conceito de profissionalização, que, segundo Shiroma (2003):

[...] é geralmente usado para designar o processo pelo qual uma semi-profissão vai gradualmente agregando os critérios que consistem uma profissão. Pauta-se em dois elementos: o primeiro é a aquisição de certos aspectos institucionais e a conquista do status de profissional por meio do reforço das fronteiras que as distinguem das demais ocupações, aumentando as credenciais requeridas para exercê-la; outro elemento é a melhoria da qualidade dos serviços fornecidos por meio do aprimoramento das habilidades e conhecimentos dos praticantes. (SHIROMA, 2003, p. 03-04)

Apreendo, então, que uma profissão, ofício ou ocupação - delimitada por conhecimentos específicos e com reconhecimento institucional - possibilita ao indivíduo a conquista de um *status*, mas também exige o constante aprimoramento de conhecimentos e habilidades. Nesse sentido, conforme relatado no final do primeiro capítulo, considerando as aproximações entre as professoras/pedagogas pesquisadas, destaco o interesse na constante

reformulação de suas práticas e conhecimentos, os quais são necessários para o exercício da profissão docente.

De acordo com Souza e Sobrinho (2012, p.02), “Ser um docente profissional implica, portanto, dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente no exercício da docência, além de uni-lo a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”. Desse modo, a profissionalização de professores aparece numa dinâmica de interação, que é composta por capacidades e habilidades adquiridas não somente através da formação ao longo da vida e de experiências significativas, mas, também, por meio de saberes e competências técnicas do ofício.

Além disso, a profissionalização ocorre em grupos profissionais em interação, de modo que, no cotidiano escolar, as professoras/pedagogas entrevistadas interagem com outros sujeitos, como o porteiro da escola, a equipe de funcionários que trabalha na limpeza da instituição, a equipe da coordenação pedagógica, a direção do colégio, e, principalmente, com os demais professores. Todos os professores juntos identificam-se por pertencerem a uma mesma classe, integrando o “grupo dos professores”, que está organizado e sujeito a um determinado controle.

De acordo com Hypólito (1999, p. 92), a profissionalização docente tem sido uma questão recorrente ao longo da história da Educação no Brasil, por motivos e interesses distintos. De um lado, encontram-se os docentes, reivindicando condições de trabalho satisfatórias e necessárias para uma real profissionalização; de outro, encontram-se as autoridades e governantes, que focalizam o tema principalmente em períodos de reformas educativas, apresentando um discurso de mudança pautado em ações atreladas aos interesses dos agentes empreendedores. Hypólito (1999) refere-se às reformas educacionais brasileiras empreendidas na década de 1990.

Para Nóvoa (1992), a profissionalização desenvolve-se a partir de uma proposta de trabalho coletivo. A profissionalização é composta por dimensões que abrangem um conjunto de conhecimentos e técnicas necessárias ao exercício da docência, assim como de uma série de normas e valores éticos que regem as relações internas e externas do corpo docente. Esses aspectos, juntamente com a auto-organização em busca de uma formação contínua, contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma.

Entendo o conceito de profissionalização como algo dinâmico, sendo este um processo socializador de aquisição de características e capacidades específicas de uma profissão. Dessa maneira, com o objetivo de compreender o sujeito que vive a profissão e estabelece relações

socioculturais a partir dela, a profissionalização docente necessita ser entendida a partir de um conceito de profissão voltado para a sua importância social e suas contribuições para a formação que foi constituída ao longo da vida das mulheres entrevistadas, ou seja, complexo e multidimensional. A profissionalização docente, portanto, não se restringe à formação profissional, mas envolve alternativas que garantam melhores condições objetivas de trabalho e de atuação, e que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional.

Eneida O. Shiroma (2003) cita Eliot Freidson (1986) dizendo que o autor alertou as pesquisas na área das ciências humanas sobre a necessidade de que a profissão seja estudada como um conceito concebido historicamente e com especificidades nacionais. Complementando a ideia dos autores, entendo que é necessário considerar as especificidades nacionais colocadas a partir de reformas educacionais, como aconteceu no Brasil durante a década de 1990, mas também as especificidades regionais, principalmente em um país com dimensões continentais, como é o caso do Brasil. Essas especificidades, nacionais e regionais, é que dão sentido às narrativas representativas de profissionalização das entrevistadas, bem como às experiências narradas por elas.

Josso (2004) diz que:

Essas ‘experiências’ são ‘significativas’ em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: o que é a minha formação? Como me formei? Neste sentido, não se esgotam o conjunto das ‘experiências’ que evocamos a propósito da nossa vida. Mas para uma experiência que seja formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO, 2004, p.48-49)

Para Josso (2004), a profissionalização de professores passa por suas experiências formadoras. Há, pois, um contínuo temporal de algumas vivências que se impõem na consciência e delas se extraem as informações úteis, as transações com o ambiente humano, ou consigo mesmo.

A atividade de (auto)reflexão sobre suas histórias de profissionalização estabelece também o sentido formador para as quatro professoras/pedagogas. Conforme destaquei nos capítulos anteriores, o ato de recordar suas experiências as coloca a repensarem suas práticas em sala de aula. Apresento essa afirmação com o objetivo de esclarecer que a possibilidade de narrar suas experiências faz com que as mulheres destaquem atividades que tiveram suas metas alcançadas em relação ao aprendizado de seus alunos e, a partir daí, até mesmo em um momento mais íntimo de reflexão pessoal, busquem aperfeiçoar essas

atividades, de modo a desenvolver suas práticas pedagógicas. A profissão docente é encarada pelas professoras/pedagogas como um eterno aprendizado, tanto de conhecimentos de cunho científico e acadêmico, como também de conhecimento cultural (conhecer *o outro*), popular, inserido na sociedade.

O Dicionário de Ciências Sociais (1986) traz uma definição do termo profissão que possibilita uma reflexão sobre o que é tornar-se um profissional, o que é necessário para isso, e no que constitui uma profissão.

Profissões (Professions)

- A. Na sua aplicação mais geral, o termo profissões indica as ocupações que exigem conhecimento e habilidade altamente especializados, adquiridos, pelo menos em parte, em cursos de natureza mais ou menos teórica, e comprovada em alguma forma de exame numa universidade ou em outra instituição autorizada...
- B. No sentido mais amplo e recente, o termo se refere a todas as pessoas que possuem instrução acadêmica, diploma ou equivalente como cientistas, professores, sociólogos, funcionários públicos, arquitetos. (AIXKIN, 1986, p. 993-994)

Nas afirmações feitas pelas professoras/pedagogas, principalmente as elaboradas por Bárbara e Ana, verifico que seus estudos foram desenvolvidos com o propósito de profissionalização e transformação da realidade que viviam. Esse fato relaciona-se com a questão proposta inicialmente sobre o homem estético. Entendo, pois, que elas estão se colocando à frente de seus processos de profissionalização, transformando a realidade em que vivem. Trata-se da formação e profissionalização com vistas à transformação social e inserção em um grupo profissional.

Sácristan (2007) busca compreender a base social do professorado dialogando com Hoyle (1987). Os autores enumeram seis fatores característicos da profissão docente, que são os seguintes: 1) a origem social do grupo, que provém das classes média e baixa; 2) o tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria consubstancial do salário; 3) a proporção de mulheres, o que manifesta uma seleção indireta, visto que as mulheres são um grupo socialmente discriminado; 4) a qualificação acadêmica de acesso, que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário; 5) o *status* dos clientes; e 6) a relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do ensino. (SÁCRISTAN, 2007, p.66-67)

No dia 02 de agosto de 2013, com base em dados coletados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o jornal Folha de São Paulo, em sua versão *online*, disponibilizou alguns dados relacionados ao professorado brasileiro. Esses dados mostraram que no Brasil existem

por volta de 2,1 milhões de professores atuando na educação básica. Desse total de professores, 411 mil são homens e 1,7 milhões são mulheres. Em relação à escolaridade, 1,6 milhões possuem diploma de ensino superior (e 44% desses professores estão atuando na região Sudeste do Brasil); 450,8 mil professores têm somente o curso de Magistério como base formativa; e 8,4 mil possuem apenas o ensino fundamental (sendo que 46% desses professores estão na região Nordeste do Brasil). Ainda constatou-se que desse total de 2,1 milhões de professores, 22% trabalham em mais de uma escola, e 39% fazem mais de um turno.

Com base nesses dados, identifico o descaso com a educação básica, tendo em vista que um país com uma população de 186 milhões de pessoas possui apenas 1,6 milhões de professores com ensino superior, e a maioria trabalhando em uma região brasileira privilegiada economicamente. Os dados indicam que, de acordo com intenções políticas e econômicas sociais brasileiras, a profissão docente se apresenta como uma ocupação que não requer conhecimento específico para se desenvolver. É o que percebo nos dados governamentais, haja vista que pouco mais da metade dos professores brasileiros passaram pelos bancos das universidades.

Seguindo essa reflexão, refiro-me à Lei nº. 9394 de 1996, que descreve as características necessárias para a formação do professor e determina, no art. 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior, com cursos de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Ao contrário de quase mais de 25% (vinte e cinco por cento) dos professores brasileiros, Ana, Bárbara, Carolina e Angélica passaram por experiências formativas profissionais em uma universidade brasileira.

3.2 - Diálogos com o Passado

Neste momento, passo a estabelecer um diálogo com a minha própria experiência de vida e com as temáticas abordadas na presente dissertação.

No ano de 2011, quando eu ainda morava no município de Araçatuba, localizado na região Noroeste de estado de São Paulo, em busca de emprego como professor, fui levar meu currículo para uma instituição de ensino da cidade. Ao chegar à escola, entrei em uma sala para falar com o diretor da instituição, que era um senhor de aproximadamente 70 anos de idade. Sentado em sua cadeira, ele olhou meu currículo, abriu um sorriso e me disse: “Você é um jovem de coragem!”. Após um susto momentâneo, busquei saber o motivo daquele dizer.

Com outro sorriso no rosto e uma voz paciente, ele me disse que quando iniciou sua carreira na docência ganhou muito dinheiro e teve muito prestígio na sociedade araçatubense⁵⁵, mas, afirmou que, nos dias de hoje, percebe os professores desanimados, tendo que comprar carros financiados, fazendo empréstimos para fazer compras do mês no supermercado, ou seja, em condições financeiras pouco favoráveis.

Esse senhor passou cerca de duas horas conversando comigo e relatando com saudosismo suas experiências em sala de aula, seus relacionamentos políticos que foram estabelecidos devido ao seu ofício, e revelando o respeito que autoridades políticas da cidade tinham para com a profissão docente. Notei, ali, um senhor que narrava um breve histórico de sua experiência profissional com saudosismo e que se encontrava triste pela precarização da sua profissão. Em sua narrativa, o professor referia-se a questões financeiras, mas também ao “*glamour*” de uma profissão desgastada.

Esse professor vinha sofrendo no decorrer dos tempos, e foi esse mesmo sentimento de tristeza e saudosismo que pude notar quando conversei com as professoras/pedagogas. Carolina afirmou que o magistério era a “menina dos seus olhos”. Quando se referia às suas professoras, lembrou que elas ministravam as aulas sempre bem arrumadas, com belas roupas e postura elegante; e destacou que as professoras dos dias de hoje mostram-se como se fossem pessoas angustiadas, que andam pelas ruas cabisbaixas, e indignadas com os governos municipal, estadual e federal.

Carolina e Bárbara cursaram o Magistério, e ambas destacaram em suas narrativas a admiração por suas professoras e relataram que confiavam a elas a possibilidade de adquirir conhecimentos que as auxiliassem quando fosse preciso desempenhar suas funções. Por outro lado, ao se referirem aos seus professores da graduação em Pedagogia, os percebiam como aqueles que as levaram a enfrentar novos desafios, porém, elas apontaram que, muitas vezes, viam-se sozinhas nesses desafios. O exercício de formação acadêmica foi descrito como sendo, por vezes, solitário, mas também como algo compartilhado entre as outras alunas do curso.

3.3- Trajetórias Profissionais

Goodson (2007, p. 67) reflete que: “O projecto que recomendo respeita à reconceptualização da investigação educacional, de modo a assegurar que a voz do professor

⁵⁵ Araçatubense, cidadão ou cidadã que nasce e/ou reside no município de Araçatuba-SP.

seja ouvida, ouvida em voz alta e articuladamente”. Para o autor, os pesquisadores devem buscar elementos nas narrativas que os possibilitem compreender quais os significados que a profissão docente exerce na vida dos professores, identificando, assim, o conhecimento prático pessoal desses indivíduos.

Goodson (2007) busca pensar a importância das histórias de vida de professores e o impacto das experiências no desenvolvimento profissional e pessoal. Através da narrativa de si, o autor relata o reencontro com um de seus professores, por ele considerado modelo e conselheiro. Após algumas conversas, ele buscou entender não apenas quem era aquele indivíduo profissional, que conhecia e admirava, mas também desejou conhecer quem era aquele sujeito que estava ali sentado, conversando com ele. Descobriu que ali tinha um pai de família, um ativista político do Partido dos Trabalhadores Inglês. Para o professor admirado por Goodson (2007), a escola não era o seu centro de gravidade, mas se resumia apenas ao período de trabalho, das 9 às 17 horas, e seu centro de gravidade era o seu lar, sua comunidade.

Goodson (2007) indica a da necessidade de se saber mais sobre a vida dos professores e reconhecer suas prioridades. O autor entende que, se o centro de gravidade está em outro lugar⁵⁶, é importante que se compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo, e, logo, que se entenda o professor. Para o autor, a importância desses estudos influencia até mesmo na constituição do currículo escolar. Ao apontar que “observar o cantor e não a música”, Goodson entende que, antes de pedir para o cantor uma música, é necessário conhecer sua história, sua trajetória musical, de modo a não forçá-lo a cantar uma música que não é característica de seu ritmo.

Silva (2011) salienta que:

Aliás, por supervalorizar o aparente e a ornamentação, o discurso inicial, para o indivíduo estético, basta por si só, porque os empenhos de implementação são exauridos na catarse de sua apresentação. Isso confirma a máxima de que *a beleza inicial dispensa algo para além de si mesma*. Esse *algo* seria a realização ou efetivação do projeto. (SILVA, 2011, p. 298, grifo do autor)

Ao supervalorizar o aparente, o indivíduo deixa de conhecer-se a si mesmo e de pensar no seu desenvolvimento complexo, que compreende as tramas em que ele está inserido. O que seria reconhecido como o “Eu profissional” deixa de colocar o profissional docente diante de indagações, pois ele não se reconhece. Surge, então, o estranhamento e a separação entre o sujeito social e o sujeito profissional.

⁵⁶ Os pontos gravitacionais são família, religião, comunidade do bairro em que vive e etc.

3.3.1- Trajetórias Individuais

Início a reflexão a seguir partindo da premissa de que a profissionalização das professoras/pedagogas ocorreu em meio a influências de parentes, amigos e outros.

3.3.1.1 – Ana, Leitora e Interessada em Alfabetização

Com Ana, percebi que sua trajetória profissional – formar-se em Pedagogia e em Administração - foi concebida de acordo com as vivências que ela foi tendo contato. Quando participou da entrevista, ela lecionava como professora contratada do Departamento de Educação do câmpus Catalão da UFG, na educação superior, e como professora concursada pelo governo do estado de Goiás, na educação básica.

Seu interesse pela alfabetização e pela pesquisa em Educação a possibilitou que em uma de suas especializações *lacto sensu* desenvolvesse um trabalho sobre a cartilha com a qual foi alfabetizada no seu processo de escolarização inicial. Ana demonstrou emoção ao relembrar sua história com a escrita e a leitura, dando margem ao entendimento de que ela é o sujeito que é, profissional, em razão de suas vivências enquanto criança e de seu interesse pela leitura.

Ana narrou que:

[...] porque, na época, comprava-se muito pouca coisa industrializada; a maioria produzia lá. O contato que a gente tinha era a cartilha, cartilha Caminho Suave. Depois que fui pra escola tinha a cartilha, o lápis, a borracha e o caderno. Nem lápis de cor tinha. E a leitura era basicamente a da cartilha. Mesmo na escola, a gente trabalhava na cartilha e não tinha nada além, como, por exemplo, a gente trabalha jornal, revista, folheto. Era só a cartilha e o caderno. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2012)

Em relação à Ana, percebi que suas aprendizagens profissionais se desenvolveram principalmente por meio da prática. O que caracteriza sua profissionalização é o conhecimento prático, que abrange desde seu interesse pela leitura, até sua inserção no mercado de trabalho como pedagoga/alfabetizadora. Saliento que, antes desse trabalho, Ana não teve outras experiências como profissional da Educação, a não ser nas atividades de estágio desenvolvidas ao longo da graduação em Pedagogia.

Na família de Ana, a mudança da zona rural para zona urbana foi justificada pela atenção dada aos estudos dos cinco filhos, conforme relatado por ela:

Foi. Mesmo não tendo estudado tanto, eles valorizavam isso. Eles não falavam muito pra gente sobre mudar pra cidade, mas lembro que era muito claro: “Quando terminar o ano a Rosângela termina a quarta série e não tem jeito, temos que ir pra cidade”. Parece que era muito claro pra eles isso. Porque não teve nenhum sofrimento, nem um empecilho, eles já tinham isso claro na memória deles, sabe?! Nos planos deles, para nós, que estava definido, só que é interessante. Agora eu pensando, quando eu terminei o terceiro ano do ensino médio que eu falei que iria prestar o vestibular, meu pai ficou muito bravo comigo: “Pra que você vai fazer isso? Já estudou até o terceiro ano, não precisa mais não!” Tanto que ele não me deu o dinheiro pra pagar a inscrição; foi minha mãe que deu. Mas aí, quando eu passei, a gente morava longe daqui; ele me trazia e buscava todos os dias na faculdade. Ele achava, não sei se passar seria um sofrimento do ponto de vista dele, mas, depois que eu passei, ele achou muito bom. Tanto que ele apoiava: me trazia, me buscava, sempre. E quando eu formei ele ficou muito feliz, todos eles. E eu sou a única que fez faculdade na família. Dos cinco, agora meu irmão caçula agora que está fazendo, e ele já tem trinta anos. (Entrevista realizada no dia 1º/11/2012)

A narrativa de Ana leva a uma reflexão acerca da importância que seus pais, que não tiveram a oportunidade de estudar, davam aos estudos, pois reconheciam que isso poderia garantir uma vida melhor para seus filhos. Entretanto, para seu pai, os estudos poderiam trazer também frustrações ou decepções, não pelo fato de Ana não conseguir cumprir suas atividades, mas considerando que ela poderia se arriscar no vestibular e não conseguir ser aprovada.

A identidade profissional está relacionada com a identidade constituída ao longo da vida dessas mulheres entrevistadas. Ana apontou algumas características sobre sua identidade profissional, a começar pela sua experiência de morar na “roça” e depois mudar-se com sua família para a cidade, conforme já foi abordado no capítulo anterior. Além disso, ressaltou o motivo que desencadeou essa mudança da sua família do campo para a cidade. Conforme narrou a professora/pedagoga, seus pais já cultivavam em seus planos a possibilidade da mudança com o objetivo de proporcionar a profissionalização de seus filhos, através da continuidade da escolarização. Essa profissionalização poderia ocorrer no campo e para o campo, mas, para seus pais, as condições de mudança social seriam melhores na cidade.

Sobre o fato de sua profissionalização ter sido constituída essencialmente de forma prática, Ana lembrou-se das atividades de estágio na universidade.

Agora é ferrenha a crítica (risos). O curso de Pedagogia não ensinava a gente a dar aula. E no nosso caso foi mais difícil ainda, porque quem não trabalhava fazia o estágio durante o dia na escola, ia pra escola; quem trabalhava fazia o estágio à noite. E nós fomos, meu grupo foi para o Rita Bretas no EJA, e lá nós tivemos um estágio muito superficial. Era um grupo de EJA que o professor era formado em História, que dava aula de alfabetização e que era um caos. Hoje, fico pensando como isso acontece, né! Na verdade, eu praticamente não fiz estágio. E aí são outras coisas também que influenciaram, não só o curso de Pedagogia. Essa oportunidade de fazer estágio durante o dia foi uma das coisas que me influenciou. Se eu

tivesse feito estágio durante o dia teria convivido com turma de primeira, segunda, terceira, quarta, pré, jardim. E como era a noite, só tinha EJA, alfabetização de adultos, que quem ia pra alfabetização eram os professores que não tinham como trabalhar em outro período... Essas coisas. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2013)

Percebo a crítica feita por Ana ao modelo de estágio que teve durante a parte inicial de sua profissionalização, o que indica o distanciamento entre o lugar que a estava preparando para o mercado de trabalho, e o mercado de trabalho que a receberia como profissional. Shiroma (2003) considera que esse distanciamento colabora para a desintelectualização do professorado, como também para a proletarização dos docentes.

Para Ana, a escrita é a possibilidade de liberdade do sujeito, pois é por meio dessa atividade que ela se expressa, e se apresenta. O ofício professora/alfabetizadora indicou para Ana caminhos de aprendizagens diferenciadas para seus alunos, dando-lhes a liberdade de reflexão a partir da escrita. Considero, portanto, que a descoberta de si abre novos caminhos para a facilitação do aprendizado dos alunos.

Ana salientou que:

Era livre. Fiquei pensando, não sei por que me lembrei disso agora, mas com certeza me marcou. Fiz uma redação sobre os relacionamentos. Não sei nem porque escolhi isso. Escrevi sobre os relacionamentos de família, as relações da nossa família, e eu fiz uma dissertação. E lembro que ficou grande a minha redação, né, e a professora corrigiu e elogiou: “Nossa, gostei muito do seu texto, da sua redação”. Aquilo ficou marcado pra mim, foi como se eu descobrisse que eu podia escrever, que eu não precisava só copiar. Eu descobri que poderia criar um texto, descobri isso. Outra coisa que me marcou muito, e aí, a partir disso, descobri eu percebi que eu me identificava mais com a parte das humanas do que com as exatas. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2013)

Elementos que caracterizam a profissionalização de Ana são originários principalmente de suas vivências. Sobre sua profissão, ela reclamou dos desgastes causados pela burocratização de seu ofício. Questionada sobre o que pensava do professor, Ana retratou que, do ponto de vista profissional, trata-se de uma pessoa extremamente desvalorizada, pois não tem estímulo de lado nenhum: nem da família, nem dos alunos, nem dos governos mantenedores (municipal, estadual e federal).

Ana esclareceu que:

Existe todo um sistema de burocratização. Então, você tem que planejar nos mínimos detalhes, tem que preencher as fichas nos mínimos detalhes, e isso me cansa. Essa parte da educação me cansa, porque eu gosto é de dar uma aula. Não que eu não planeje. Todas minhas aulas são planejadas; mas eu gosto de ser livre. Eu planejei uma aula e cheguei lá na sala não vai dar para dar essa aula. Então quero fazer o que dá pra fazer lá, ser livre. Lógico que não é livre de não cumprir conteúdo, com programa, não é isso! Mas ser

livre para ensinar aquilo que tem que ser ensinado na hora que der pra ser ensinado. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2013)

Pude, então, perceber que o ambiente escolar é todo voltado para os alunos, de modo que os outros indivíduos que estão envolvidos nesse ambiente são esquecidos, ofuscados pela precariedade de ideias e políticas públicas que valorizem os servidores que estão nas escolas.

Outro fator que percebi com as narrativas relaciona-se com as transformações políticas e educacionais ocorridas na década de 1990, as quais possibilitaram maior avanço em termos de desenvolvimento educacional dos alunos. Contudo, o planejamento para uma melhor formação docente foi ofuscado pela necessidade dos alunos terem um bom desempenho. Perante as necessidades de qualquer profissão, deveres e metas devem ser cumpridos.

Esses diálogos com a narrativa de Ana possibilitou-me recordar de uma atividade⁵⁷ em que uma das professoras/pedagogas, em tom de bom humor, disse que conseguia preencher formulários e planos de ensino até em alemão. Essa piada referia-se à quantidade de diários de classe que tem o dever de preencher, todos apresentando a mesma finalidade, sendo um na versão *on-line*, enviado diretamente para a secretaria de Educação, e o outro manual, o convencional diário de classe.

Para Ana, restam aos professores as “escapadas” formativas, momentos em que os professores tentam distanciar-se um pouco dos conteúdos exigidos no currículo oficial e buscar novas atividades que também contribuam para a formação dos alunos.

3.3.1.2 – Angélica, a Realista.

Com Angélica, pude refletir e aprender um pouco mais sobre os rumos da educação básica. Quando participou da pesquisa, ela atuava como professora das séries iniciais em uma escola municipal de Catalão, além de estar cursando uma especialização em Educação e Mídias na UFG.

Para Angélica, a escola deveria ser um ambiente feliz, que, ao invés de tirar a infância das crianças em razão dos extensos conteúdos, possibilitasse o encontro dos alunos com o teatro, a música, e outras atividades que não exigissem tanto das crianças. Ela demonstrou a insatisfação em relação aos momentos de intervalo na escola na qual trabalhava, pois, percebe um distanciamento profissional dos professores da educação básica com os de outras séries mais avançadas.

⁵⁷ Ateliê Biográfico com professoras da Escola Municipal José Jebba, localizado no município de Catalão-GO, coordenado pelo professor Wolney Honório Filho e realizado durante o ano de 2013.

Notei insatisfação em sua com relação à “sala dos professores” e ao contato que esse ambiente proporciona com seus colegas de trabalho. Em sua narrativa, Angélica salientou:

Nós usamos aquele tempo pra falar muita besteira e dar muita risada ou senão trocar ideias... mas ideias positivas. Como nós trabalhamos em equipes para planejar, então é o seguinte: “Olha, sabe aquela atividade? Eu já trabalhei com ela, porém, se fosse trabalhado dessa maneira teria melhores resultados”. É um momento bom, não é ruim não! E a escola é uma escola grande. O secretário de educação estava lá esses tempos atrás e disse: “Olha, o CAIC é a única escola que me dá menos problemas com fofocas”. Tem isso escolas muito pequenas, e lá não; não tem tempo pra isso, cada um cuida da sua vida. Eu conheço o porteiro e lá dentro nós temos uma cozinha da prefeitura, então, tem muita gente que não tem muito a ver com a educação. Mas, há uma harmonia. (Entrevista realizada com Angélica no dia 01/10/2012)

Percebo Angélica valorizando positivamente a proximidade com as demais docentes. Da sala de professoras saem conversas que proporcionavam entretenimento e descanso, mas também é um espaço de reflexão sobre a prática.

Apesar de sua formação em Pedagogia, Angélica relatou que durante sua infância, adolescência, até a juventude, não tinha planos de seguir a carreira docente.

Wolney: Então como você explica isso?! Essa moça que veio do ensino médio, com tanto fôlego assim, não saber o que fazer e escolheu ser professora? Houve dúvidas depois que passou no vestibular?

Angélica: Ah, sim!

Wolney: Que tipos de dúvidas?

Angélica: Não sei se acontece com todo mundo, mas talvez você alimente certas expectativas. Por exemplo, eu tenho lembrança do meu curso uma coisa que assim, era muito interessante que eu era a única, mais nova e a única que não trabalhava, entendeu? Então, acho que isso que me fez... Eu gostava do que eu aprendia ali; gostava, sempre gostei de tudo. Assim, algumas coisas mais, outras menos, mas assim, o fato de não estar dentro de uma escola, dentro de uma sala, é complicado. E professor tem muito exemplo, muito. Ai, assim, tinha dia que eu pensava: “Poxa, essa mulherada falando esse tanto de coisa, o que eu estou fazendo aqui?” Eu já pensei muito, mas eu gostava do que eu estava fazendo, daí cheguei à conclusão do seguinte: “Eu vou terminar e depois eu vejo”. Tempo eu tinha de sobra pra fazer outro curso, mas eu gosto do que eu fiz, sou muito feliz com o que eu faço. (Entrevista realizada com Angélica no dia 01/10/2012)

Angélica mencionou que, no período da sua graduação, estabeleceu contato com pessoas que estavam cursando Pedagogia e já lecionavam, e que estavam realizando o curso superior em busca de certificação institucional, bem como para adquirir novos conhecimentos. A profissionalização de Angélica deu-se de maneira inesperada, e o fato de estudar com outras professoras possibilitou que pudesse dialogar com quem já vivenciava o cotidiano do ofício docente, adquirindo, assim, novas aprendizagens.

Apesar dos benefícios dessa convivência, em certos momentos Angélica sentia-se incomodada, pois sabia que muita coisa que para ela fazia parte das interações escolares não mudaria, como, por exemplo, a questão da indisciplina em sala de aula (alunos conversando, alunos que em momentos distraem e deixam de prestar atenção em sala de aula). Para Angélica, isso sempre vai existir. O que é necessário, de acordo com ela, é a reformulação da prática e o constante preparo do lado profissional para o enfrentamento do cotidiano.

Angélica, ao refletir sobre a profissão docente, salientou a necessidade de o professor ser um profissional que esteja constantemente estudando e atualizando suas práticas e seus conhecimentos. Em certo momento, ela comentou sobre a prática de um professor solitário, que busca impor-se para adquirir novos conhecimentos.

Eu estou falando isso por mim. E eu não sou a mais velha da minha escola, pelo contrário, entendeu?! Tem gente que saiu da universidade há muito mais tempo que eu, que fizeram as parceladas. Muitas colegas que fizeram. Então, assim, essa formação é muito ruim. Melhora só quem quer, e a custa de muito sacrifício, porque é solitário, entendeu?! Vamos supor essa coisa mesmo que estou fazendo: estou tendo encontros e eles ocorrem sexta à noite e sábado o dia todo, e quando esbarra com o sábado letivo, você precisa ver o problema que é. Agora, por exemplo, eu me imponho, “Bom, vocês oferecem, só que agora você está me propondo que eu perca aula pra vir cumprir um horário num sábado letivo que vão vir dois ou três alunos?”. Por parte do poder público não há interesse. A própria questão do mestrado é um das coisas. Não incentiva o mestrado, por quê? “Porque pra cuidar de menino não precisa de mestrado”. E a questão das licenças, é muito complicado você conseguir, muito complicado. (Entrevista realizada com Angélica no dia 01/10/2012)

A narrativa de Angélica demonstrou a representação de sujeitos, que, de certa forma, descredita na unificação das lutas dos docentes.

Pude perceber que as quatro professoras/pedagogas narraram seus ofícios com um “nó na garganta”, um aperto que não as deixam gritar, que não as deixam praticar, que não as deixam se unir. Mas a questão que se coloca é: Quem as sufoca? Quem não as deixa gritar? Percebi que esse “nó na garganta” tem representatividade no contexto nacional, e surge do descontentamento não somente das quatro professoras entrevistadas, mas de grande parte dos professores em nosso país. Elementos como greves, a falta de plano de carreira, excesso de competitividade entre professores, e mesmo mudanças na estrutura sociocultural familiar brasileira refletem no descontentamento, tanto com o ofício, quanto com colegas de trabalho.

Angélica e Ana expuseram suas dificuldades de trabalho devido à burocratização. No caso de Ana, essa insatisfação revelou-se principalmente no período em que estava cursando uma especialização, devido a uma mudança na grade curricular municipal, em que foram

inseridos os chamados “sábados letivos”. Com isso, ela ficou impedida de frequentar algumas de suas aulas de especialização, porque não foi liberada para os estudos.

Essa reflexão vai ao encontro do que foi dito no tópico acima, referente às políticas e reestruturações da educação brasileira, que tomaram como ponto de referência apenas os alunos, transferindo aos professores a função de se formarem e lecionarem, sem pensar na continuidade da formação, ou mesmo sem aperfeiçoá-la.

Angélica, quando questionada por mim sobre qual método utiliza para o aprendizado dos seus alunos, afirmou não ter um método específico. A habilidade de compreender o seu aluno e a partir de então elaborar práticas que possibilitem situações de aprendizado surgiram a partir de um curso de formação continuada que precisou fazer para assumir um cargo.

Fomos fazer um curso que tinha vínculo com o NTE, porque o estado de Goiás também tinha esse programa. Na verdade o estado de Goiás era o provedor. Fomos fazer um curso de metodologia. Eles têm todo um método que foi uma coisa que contribuiu muito pra mim, porque ele lida justamente com aquela criança que não conseguiu aprender em tempo normal, e tem chance de aprender depois. É um método bem diferenciado, que mistura silábico. Na verdade, eu não acredito num método, mas acredito naquilo que eu descubro que dá certo em sala. Não é tentativa e erro. Você tem vinte e seis alunos, mas nenhum aprende do mesmo jeito. Do todo para a parte está ótimo, para o outro não está, então, é a versatilidade da gente mesmo. (Entrevista realizada com Angélica no dia 01/10/2012)

A profissão professor necessita de diversas especificidades, entre elas Angélica destacou a importância de se compreender com quais sujeitos está se relacionando em sala de aula, conhecer o público alvo com o qual se trabalha, de modo que as atividades planejadas tenham seus objetivos cumpridos. A busca pela originalidade e criatividade do professor são aspectos destacados por Angélica, que os entende como fundamentais para o desenvolvimento de suas atividades.

Altet (2001) reflete sobre as especificidades da profissão docente e aponta que o professor é um sujeito que pensa a articulação entre ensino e aprendizagem e desenvolve suas atividades por meio de processos interpessoais e intencionais. A autora ainda afirma que a dificuldade no ato de ensinar não pode ser analisada unicamente em termos de tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos a priori, uma vez que o ensino se dá por meio de comunicações verbais em classe, de interações vivenciadas. A relação e a variedade das ações em cada situação permitem ou não a diferentes alunos o aprendizado em cada intervenção.

Mesmo considerando os percalços e a falta de costume com a didática imposta pela universidade, Angélica recordou das boas contribuições do curso de Pedagogia para sua

profissionalização, entendendo que modificou-se enquanto aprendiz, e revigorou o desenvolvimento de capacidades próprias.

3.3.1.3- Carolina, Formadora em Formação

Carolina ensinou-me que a maior virtude do professor é conseguir aprender com seus alunos. Suas primeiras experiências profissionais aconteceram a partir do Magistério. Entretanto, foi após formar-se no curso de Pedagogia que iniciou, de fato, as atividades docentes.

Por sua vontade, sua profissionalização teria tomado rumos diferentes. A sua opção pelo curso de Magistério não foi por escolha própria, e também a opção pelo curso de Pedagogia deu-se devido à falta de opções que se impunha a ela. Sua real vontade era cursar Ciências Sociais.

Após concluir o curso de Magistério, indicado por seu tio como uma boa oportunidade de se estabilizar em uma profissão, Carolina buscou continuar sua profissionalização através do curso de Pedagogia no câmpus Catalão da UFG⁵⁸. Ao final do curso superior, ela encontrava-se numa situação desconfortável de desemprego, e foi então que surgiu uma oportunidade para que ensinasse Química.

Aí eu parei, pensei: “Mas, gente, Química?!”. Aí lembrei-me da fala de uma prima minha que disse: “Carolina, se você quer trabalhar você tem que enfrentar qualquer coisa. A única coisa que você não pode é inglês porque essa precisa de um conhecimento anterior, os demais você corre atrás, você estuda”. Ai eu falei: “Nossa, mas minha base em Química foi mínima no Magistério. Mas aceitei. Foi meu grande desafio da vida, com base de Magistério, fazendo Pedagogia e dar aula de Química. Pensa?! (Entrevista realizada com Carolina no dia 04/10/2012)

Em seu memorial, Carolina apresentou uma importante reflexão sobre o professor. Reconheceu que seu aperfeiçoamento profissional se encaminhou para a busca de novos conhecimentos, novos desafios. Sendo assim, mesmo sem ter o conhecimento teórico necessário para ministrar as aulas, passou madrugadas estudando Química, para que, no dia seguinte, pudesse explicar aos seus alunos. A busca pelo conhecimento científico e também pelo (auto)conhecimento a estimulou a aceitar o desafio de ministrar algo que era, até então, em partes desconhecido para ela.

[...] Colégio Estadual Professor Eduardo Mancini, mas a única vaga que tinha era para lecionar no Ensino Médio e a disciplina era Química, daí veio o dilema: como lecionar química se não tinha formação, mas havia

⁵⁸ Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão

necessidade de trabalhar, mas a coordenadora do Colégio explicando da necessidade de professor, e do seu incentivo que dizia que teria competência para desenvolver um bom trabalho. (Memorial escrito por Carolina)

Considerando esses apontamos, proponho-me a pensar: Quais as competências para um bom professor? É aquele que sempre está estudando, uma pessoa que gosta das letras, números, palavras? É um sujeito curioso? Os gregos antigos pesavam a formação integral do sujeito. Tiramos o exemplo de Aristóteles que desenvolveu trabalhos na área de Física, Biologia, Lógica, Astronomia, além de Filosofia. As quatro mulheres entrevistadas buscam formação pessoal e profissional. Constantemente fazem cursos de pós-graduação em caráter *lacto sensu e stricto sensu*.

As duas formas de narrar-se, oral e escrita, apresentam-se de modo diferente. Na verbal, Carolina desenhou a participação de outros sujeitos na tomada de suas decisões, enfatizando a conversa com uma prima e também a fala da coordenadora que a convidou para ministrar aulas. Na escrita solitária e reflexiva do memorial, Carolina destacou a presença da coordenadora da escola, mas a percebo refletindo mais sobre si, apresentando dilemas vivenciados, principalmente relacionados à aquisição de conhecimentos específicos de uma disciplina com a qual até aquele momento ela não havia estabelecido contato.

Quanto ao seu processo de profissionalização, ao ser questionada sobre quando foi seu primeiro contato profissional com o ambiente escolar, Carolina esclareceu que:

A partir do curso de Pedagogia, acho que o único arrependimento no curso de Pedagogia foi não ter aproveitado o máximo que eu podia. Assim, a idade, né. Então estava muito novinha fazendo o curso, então não levei muito a sério. Não fiz por onde, senão tinha aproveitado muito mais do curso, teria adquirido muito mais conhecimento no curso de Pedagogia. (Entrevista realizada com Carolina dia 04/10/2012)

O processo de profissionalização de Carolina também foi marcado pelo curso de Magistério, realizado em sua cidade natal, Ipameri. Esse curso é lembrado por como a “menina de seus olhos”, o que percebi pela entonação de sua voz, que sempre modificava suavemente quando rememorava suas experiências naquele período. Porém, Carolina reconhece que somente se imaginou professora quando foi realizar as atividades de estágio, durante o curso de graduação em Pedagogia.

Destaco, na narrativa de Carolina, o momento em que foi aprovada no primeiro vestibular. Referente a esse episódio, ela destacou que, em razão de sua mocidade, em alguns momentos faltou maturidade para absorver melhor as experiências que eram proporcionadas pelo “saber teórico” na universidade. Em seu memorial, Carolina também salientou a

importância da sua graduação em Pedagogia, e principalmente das atividades de estágio, que proporcionaram a ela uma visão heurística sobre a profissionalização que ela iria percorrer.

Deu-se início então uma jornada acadêmica que teria muito que aprender e conhecer pela frente, pessoas diferentes, novos métodos de aprendizagens, pesquisas, enfim tudo era novo, ficando assim um pouco assustada. Cada ano que se passava, a cada palestra ou aula assistida, cada momento foi vivido de maneira peculiar, numa gama de euforia, mas estava gostando do curso, dos professores que permitiram vivenciar novos saberes e por tudo que pude aprender.

Durante o período acadêmico, um dos momentos mais importantes que achei foi o momento de estágio, pois era o momento que iria por em prática tudo que estava aprendendo na teoria e onde percebi realmente o quanto era importante a minha formação e que teria que me dedicar para me tornar uma profissional competente e capacitada, ainda mais contando também com a ajuda, compreensão, dedicação e acima de tudo paciência de uma pessoa muito especial com a qual convivi durante toda essa jornada, a professora Cida Almeida, uma pessoa meiga, carinhosa, compreensiva e muito paciente, estava sempre ali nos orientando nos trabalhos, tirando nossas dúvidas, incentivando-nos, enfim uma pessoa especial. (Memorial escrito por Carolina)

O conhecimento do professor profissional forma-se sobre a experiência. Perrenoud, Paquay, Altet e Charlie (2001, p. 15) afirmam que: “Um professor não é apenas um conjunto de competências”. É uma pessoa em relação, e em evolução. Portanto, é importante saber como se relacionam os processos de profissionalização e de personalização. O professor é um sujeito que busca a articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação. É, pois, um profissional da interação das significações partilhadas.

Em relação ao trecho do memorial referido acima, resgato a discussão feita na introdução desta dissertação sobre as representações constituídas por essas mulheres entrevistadas e os questionamentos direcionados a mim nos encontros de linha de pesquisa do programa de pós-graduação em Educação sobre o trabalho com narrativas, por professores que diziam que eu não conseguiria chegar à verdade pura sobre a formação dessas professoras/pedagogas.

Conforme já destacado na introdução, o meu interesse não era saber a verdade, “nua e crua”, mas, sim, pensar as representações constituídas por essas mulheres. Carolina, na escrita do seu memorial, conseguiu analisar o contexto formativo em que estava inserida. Apresentou-se como uma pessoa que, naquele momento de euforia em razão do encontro com o diferente na universidade, não conseguiu absorver alguns conteúdos, fosse pela falta de dedicação, ou mesmo por não se sentir efetivamente integrante do grupo de alunos que formava com as colegas, que já eram, em grande parte, professoras. O enfrentamento com a

realidade escolar a partir do estágio foi o que lhe deu uma “chacoalhada”⁵⁹ para que começasse a compreender efetivamente o que ela enfrentaria após se formar.

Carolina relatou a possibilidade de lecionar uma disciplina que ela não detinha conhecimento específico. Ali se apresentava o dilema de uma recém-formada que precisava trabalhar, ganhar seu dinheiro, pagar suas contas, ou seja, trabalhar e buscar autonomia em sua vida, e, para isso, deveria se enveredar por uma área de conhecimento com a qual ela não tinha nenhuma proximidade. Entretanto, mesmo não detendo o conhecimento específico, aceitou o desafio de assumir as aulas.

Porque assumir uma disciplina sem ter formação qualificada institucional? A resposta está na precarização do trabalho docente. O professor tem a necessidade de ampliar seu leque de conhecimentos para capacitar-se a ministrar aulas com qualidade para seus alunos. Mas ele também busca especialização com expectativas de que isso reflita em melhor remuneração, afinal, ele depende do salário que lhe é pago no final do mês para custear suas despesas. Essa é uma característica que marca a precarização, e também a desprofissionalização docente.

Tardiff (2002) aponta que os saberes oriundos da socialização primária e da socialização escolar, adquiridos durante as trajetórias de vida, são de fundamental importância para a compreensão da natureza dos saberes - do saber-fazer e do saber-ser - que serão mobilizados e utilizados no exercício da docência, constituindo, assim, os saberes da ação pedagógica. Sobre o tempo e os saberes profissionais de um docente, Tardiff (2002) diz:

São existenciais, no sentido de que um professor não pensa só com a cabeça, mas com a vida... Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. (TARDIFF, 2002, p.103)

Tardiff (2002) indica a ruptura com a visão canônica de ‘sujeito e objeto’, o que possibilita um entendimento melhor sobre os saberes formativos das mulheres entrevistadas. Mesmo diante de situações adversas para o ingresso no ensino superior, Carolina comentou sobre a ausência de arrependimentos em seguir uma profissão, que não era de sua vontade.

A partir do curso de Pedagogia, acho que o único arrependimento no curso de Pedagogia foi não ter aproveitado o máximo que eu podia. Assim, a idade, né. Então estava muito novinha fazendo o curso, então não levei muito a sério. Não fiz por onde, senão tinha aproveitado muito mais do curso, teria adquirido muito mais conhecimento no curso de Pedagogia. (Entrevista realizada com Carolina no dia 03/10/2012)

Assim como Angélica, Carolina também salientou a sua mocidade como fator que a influenciou em determinados momentos do curso, principalmente com relação ao aprendizado

⁵⁹ Animou, tirou da zona de conforto.

a ser adquirido. Para ela, a formação do professor é constituída de 90% (noventa por cento) de transpiração e 10% (dez por cento) de inspiração.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, Carolina mencionou que ficou em um “limbo”, pois tinha o diploma para atuar na docência, mas as escolas não a contratavam em decorrência de sua falta de experiência em sala de aula. Essa vivência passou a ser adquirida no momento em que recebeu um convite para lecionar Química.

Carolina ainda contou que houve desconfiança de outros professores com relação ao seu trabalho.

Assim, em qualquer lugar, entrando novata, e ainda na outra área, sempre tem as pessoas te olhando, vigiando. Não tanto no primeiro ano, mas principalmente no segundo ano, que todos os olhos foram pro meu lado. Acharam que aumentaram meu número de aula muito rápido. Como eu ia conseguir esse tanto de aula? Você sabe que escola estadual é uma briga por causa de carga horária, né?! Então, como uma novata ia aumentar? Assim, tinha aquelas pessoas que eu tinha vínculo, tinha uma proximidade maior, mas como todo lugar tinha algumas que já dava problema. (Entrevista realizada com Carolina no dia 04/10/2012)

Carolina descreveu que o seu empenho e vontade de “mostrar serviço” foi reconhecido com a oportunidade de ministrar uma quantidade maior de aulas. Porém, isso incomodou outros professores, acarretando em mal-estar. Isso acontece somente na escola onde a professora/pedagoga lecionou, mas representa os conflitos que estão inseridos dentro de uma mesma categoria profissional. Devido à falta de aulas e à remuneração baixa, os professores submetem-se a longas jornadas de trabalho, que se iniciam às 7 horas, no período matutino, e terminam após as 22 horas e 30 minutos, no período noturno.

Carolina ainda relatou a desunião que se estabelece entre os professores, o que se manifesta tanto em reuniões de conselho de classe e decisões a serem tomadas sobre o aprendizado dos alunos, quanto ao se tratar de assuntos referentes a questões trabalhistas, greve, sindicato da categoria e salário.

No dia 02 de fevereiro de 2012, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação em Goiás (Sintego) protocolou, através de uma ação civil pública, o anúncio da paralisação por tempo indeterminado dos trabalhadores filiados ao sindicato, com o apoio de professores que não eram filiados. A partir de então, foi travada uma batalha entre o governo do estado de Goiás e o sindicato dos trabalhadores, envolvendo principalmente a bonificação de professores que, em sua formação profissional, possuem mestrado, doutorado ou outros tipos de qualificação. A luta desses professores paralisados também se relacionava com as demandas de melhorias estruturais para as escolas e plano de carreira.

Considerando o episódio da greve, entendi como importante escutar o que as professoras/pedagogas, funcionárias do governo estadual, tinham para narrar sobre o evento que havia terminado recentemente. Carolina entendeu a paralização, naquele momento, como sendo negativa para os professores, haja vista que eles não estavam unidos.

Carolina: Eu falo assim, que só mostrou o quanto professor é desunido. Mais uma vez a greve demonstrou foi isso, porque alguns pararam, outros continuaram a dar aula. Uma briga interna na escola que eu trabalho: uns a favor, outros contra, sabe?! Então eu falo: A greve que foi só prejuízo, tanto pros alunos quanto pros professores.

Daniel: Complicado né?!

Carolina: Essa foi a pior, eu já passei por outras, mas igual essa, sinceramente! (Entrevista realizada com Carolina no dia 04/10/2012)

Gostaria de destacar, na narrativa de Carolina, a palavra “desunido”⁶⁰. Carolina ressaltou que essa paralização não foi a primeira que vivenciou, mas esse evento mostrou-se atípico devido à participação coletiva dos professores em decorrência da insatisfação com as políticas do governo estadual voltadas para o ofício docente.

A partir da narrativa de Carolina, proponho uma reflexão sobre a desprofissionalização⁶¹ docente, considerando o conflito de ideias entre professores e sindicato que os representam. A existência do conflito entre o sujeito e a entidade que o representa pode enfraquecer não somente o sindicato, mas também as reivindicações de uma classe de profissionais.

Esse sindicato representa um grupo de sujeitos que compartilham o mesmo ofício: todos são professores. Lüdke e Boing (2004) entendem a dessindicalização de professores como um dos fatores importantes para a precarização da docência. Para os autores, é no interior das organizações sindicais que são levantados debates essenciais, envolvendo pessoas que compartilham do mesmo ofício, os quais transformam-se em lutas comuns para esses sujeitos.

Acredito que a existência de sindicatos, não só de docentes mas também de outras categorias profissionais, contribui para a tentativa de homogeneizar as reivindicações dos

⁶⁰ Significado de Desunido: adj. não unido, separado. Fig. Em desacordo, em desinteligência: família desunida. Sinônimo de desunido: cortado, desagregado, desassociado, desconexo, desligado, despegado, dissociado e separado.

Classe gramatical de desunido: Adjetivo

Separação das sílabas de desunido: de-su-ni-do. Conceitualização extraída do dicionário online de português no link: <http://www.dicio.com.br/desunido/>

⁶¹ Ver em Lüdke & Boing (2004) e Nogueira (2012) sobre esse conceito. Não tenho o objetivo de refletir e colocá-lo como elemento/conceito principal de reflexão do capítulo, mas, a partir do entendimento desses autores com relação à desprofissionalização, coloco-me a pensá-lo dialogando com a narrativa das professoras.

grupos trabalhistas, e também coopera para o fortalecimento da identidade dos profissionais que compartilham de suas experiência nessas associações.

A preocupação com a sindicalização de professores foi também encontrada em um Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (*Learning: the treasure within – report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*), organizado por Jacques Delors, que diz:

A profissão de professor é uma das mais fortemente organizadas do mundo e as organizações de professores podem desempenhar – e desempenham – um papel muito influente em vários domínios. A maior parte dos cerca de cinquenta milhões de professores que há no mundo estão sindicalizados ou julgam-se representados por sindicatos. (DELORS, 1998, p. 156)

A afirmação de Delors (1998) trata da realidade global sobre a sindicalização dos professores, porém, o apoio aos sindicatos por parte dos docentes brasileiros não se apresenta com essa consistência, o que constato principalmente ao considerar a narrativa de Carolina. A desprofissionalização de professores relaciona-se com a crise que se apresenta na identidade do professor, ou seja, para entender a desprofissionalização, é preciso compreender as características da profissão.

A partir da fala de Carolina sobre professores desunidos, em uma greve que prejudicou professores e alunos, comecei a pensar em uma profissionalização docente que envolve uma profissão movida por competências que se iniciam partindo da constituição de experiências profissionais. Não seria ousado fazer essa afirmação? Penso que vale entender que essa afirmativa surgiu do entendimento de que essas professoras/pedagogas não ensinavam apenas com seus conhecimentos científicos e específicos, mas propunham ideias, elementos ideológicos, modelos de comportamento.

3.3.1.4- Bárbara. “Tia Sim, Porque Não?! A Condição dos Meus Alunos me Leva a Isso.”

O título do tópico pode ser considerado polêmico, já que diversas pesquisas do campo educacional têm contestado o posicionamento e a expressão “tia”, quando se refere a professoras. Essa polêmica acerca do título deste tópico também está inserida nas reflexões feitas por Paulo Freire (1997), segundo o qual, considerar a professora como sendo tia é transformá-la num parente postiço, é dizer que professoras, como boas tias, não devem brigar e nem se rebelar. Freire (1997, p. 25) entende que: “A tentativa de reduzir a professora à

condição de tia é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais”.

Para o autor, é possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar de ser tia. Mas não é possível ser professora sem amar os alunos e sem gostar do que se faz. Conforme o autor, os alunos têm o direito de querer chamar a professora de tia, mas não se pode desconhecer as implicações escondidas nas manhas ideológicas que envolvem a redução da condição de professora à tia.

Bárbara disse que se reconhece como “tia” perante os alunos, mas afirma que sabe das implicações que isso pode ter no relacionamento com os mesmos. Entende que, diante as dificuldades dos seus alunos fora da escola, uma das coisas que deve fazer é acolhê-los carinhosamente e oportunizar a eles suporte para desenvolvimento humano. Bárbara relatou que já comprou uniforme, e chegou a fazer visita na casa de alguns de seus para buscar saber em que condições as crianças viviam.

Questionada sobre como é ser professora/pedagoga, Bárbara afirmou:

É vinte e quatro horas pensando nos meninos. Porque, assim, a vida deles é muito sofrida; a carga de sofrimento deles é muito grande. Se está ruim dentro da escola, está pior fora. Então, de preferência que ele esteja lá na escola sendo educado, se preparando. Eu prefiro que seja assim, com toda dificuldade. Não tenho filhos, então eles eu acabo meio que adotando eles, né! E assim tento proporcionar o melhor para eles: comemorar aniversário, lembrar de uma criança precisando de algo, contactar a pessoa se a criança faz um exame de vista, descobrir qual o problema. (Entrevista realizada com Bárbara no dia 23/01/2013)

Considerando a narrativa de Bárbara, poderia destacar inúmeros trechos para reflexão, como, por exemplo, a relação da família com a escola e a relação entre professor e aluno. Porém, esse não é objetivo desta dissertação. Sendo assim, do que foi falado por Bárbara, entendo que seu ofício implica em proporcionar o conhecimento que a coloca na condição de professora/pedagoga, posto que, nos dias de hoje, o professor é entendido como o portador do conhecimento. Além disso, sua profissão a coloca a vivenciar cotidianamente dificuldades e problemas sociais que a “tocam” como professora/pedagoga, e a fazem assumir novos papéis de atuação em sua vida, transformando-a, assim, em uma profissional com características marcantes.

Bárbara teve seus primeiros contatos com a docência depois que iniciou o curso de Magistério. Mas, antes disso, lecionava aulas de catequese na paróquia de sua cidade, fator que a ajudou em seu desempenho como docente, porque as experiências que teve com

alunos/crianças nas atividades da paróquia contribuíram para que ela entendesse melhor como é constituído o aprendizado de seus alunos.

Bárbara não revelou apenas as dificuldades de seus alunos em estudarem, mas também se lembrou de sua própria história de vida, e os caminhos que a levaram a ser quem ela é. Comentando sobre as dificuldades que seus genitores passaram para criar seus filhos, Bárbara apontou que o objetivo de seus pais era proporcionar aos filhos uma educação que os levassem a uma ascensão financeira e social

Ah, foi difícil! Primeiro o casamento, depois a vinda pra Urutaí. Primeiro foram vendedores de espetinho, linguiça, essas coisas. Depois, montaram uma lojinha e essa lojinha veio crescendo. Teve uma época ruim que nós perdemos muita mercadoria; tivemos que devolver mercadoria. Mas, assim, pra eles, o que eles queriam é dar aquilo que ninguém tira no dizer deles: a educação. Eles falam a Escola. “Então ninguém vai tirar isso do meu filho, a Educação, a Escola!”. (Entrevista realizada com Bárbara no dia 22/01/2013)

Os dados coletados ao longo desta pesquisa indicam que mais da metade dos pais das professoras/pedagogas entrevistadas não possuem a escolarização básica completa. Mesmo assim, indicavam para seus filhos o estudo como alternativa para ascensão profissional e social.

Ressalto o caso do pai de Ana, que percebia nos estudos a possibilidade de transformação para a vida de seus filhos. Porém, essa transformação não contava com a presença de sua filha em um curso de ensino superior. Já Bárbara, juntamente com sua família, compreendeu a necessidade de participar de um curso de Magistério, primeiro curso profissionalizante oferecido na cidade de Urutaí, para sua profissionalização. Dessa forma, posteriormente ela poderia ajudar seus pais com a escolarização de seus irmãos. E foi o que aconteceu. Ela formou-se no Magistério, foi trabalhar em uma escola na cidade vizinha, e conquistou uma bolsa de estudos no colégio em que trabalhava para sua irmã concluir a educação básica.

A narrativa de Bárbara sobre a relação da família com os estudos faz-me lembrar também o que era dito por meu pai: “Tem que estudar para ser gente”. Quando meu pai afirmava isso, percebia a importância de conhecer as palavras e os números. Por meus pais serem comerciantes, vejo-os constantemente com calculadoras, trabalhando nos preços, atendendo seus clientes que estão com pressa. Eles atendem rápido, coisa de instantes, somam os produtos “de cabeça”, e rapidamente identificam o valor a ser pago pelo cliente. Lembrome dos momentos em que a inflação alcançou índices de até 84% (oitenta e quatro por cento), como aconteceu no governo de José Sarney, e os preços dos produtos eram modificados

constantemente. Nesse período, meus pais estavam lá, firmes e fortes, com calculadora na mão, buscando equiparar os preços dos produtos para comercializá-los.

Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier e Philippe Perrenoud (2001) buscam apontar conjuntos de questões que permeiam a formação de professores. Os autores descrevem que formar professores deve ter por objetivo a capacitação de profissionais que sejam aptos a organizar situações de aprendizagem. Os professores não devem se limitar a adquirir truques, gestos estereotipados ou reforçarem a sua prática no domínio do ensino. O profissional é considerado um prático que adquiriu ao longo dos estudos o *status* e a capacidade para realizar, com autonomia e responsabilidade, atos intelectuais não rotineiros no propósito de alcançar objetivos inseridos em uma situação complexa.

Perrenoud, Paquay, Altet e Charlie (2001) apontam que:

Mais fundamentalmente, é importante distinguir do modo mais claro possível, com referência aos modelos do funcionamento cognitivo, por um lado as “bases de dados” (conhecimentos factuais, conceituais e procedimentais, que são todos da ordem das representações) e, por outro, as operações (esquemas de pensamento e de ação que permitem operar com as representações). Os diversos conhecimentos acima definidos [...] são da ordem das representações. (PERRENOUD; PAQUAY; CHARLIE, 2001, p.13)

O processo de formação ao longo da vida é algo que está em constante movimento de transformação social. Acredito que nossa profissionalização também segue esse caminho. Faço esse apontamento embasado na citação acima, que sugere a aquisição do conhecimento profissional a partir das representações elaboradas pelas professoras/pedagogas sobre a prática docente. Para isso, penso que: as quatro entrevistadas para a pesquisa, no momento em que passaram pela graduação em Pedagogia, reconhecem que, em alguns momentos do início do processo de profissionalização⁶², deixaram de aproveitar oportunidades para o aperfeiçoamento profissional.

Anteriormente, utilizei-me de Altet (2001) dizendo que o ofício do professor gira em torno do processo de ensino-aprendizagem. A narrativa de Bárbara, que segue abaixo, ajuda a esclarecer essa questão. Segundo ela, a interação interpessoal com seus alunos também foi colocada situações que encaminham para a busca de novos conhecimentos, de modo que eles pudessem contribuir para o desenvolvimento da própria aprendizagem.

⁶² Utilizo o conceito de profissionalização embasado na afirmação do Dicionário de Ciências Sociais, o qual aponta que o processo de se tornar um profissional passa pelo momento de estudos mais ou menos teóricos sobre a profissão que irá desempenhar, de acordo com MÉHAUT (2011). Perrenoud, Paquay, Altet & Charlie (2001), também afirmação sobre o início da profissionalização, passando pelo momento dos estudos acadêmicos teóricos.

Por exemplo, assim, a dificuldade é que ele não podia ficar sozinho; se ficasse não deixava dar aula. Aí eu fazia assim: sempre que eu fosse introduzir, por exemplo, a letra “G”, então arrumava um texto... “E quem aqui na sala começa com a letra G? O Gabriel”. Então, iam pra lousa escrever palavras que eles achavam que escrevia, e ele ia também. “Vamos escrever no quadro!”. Ele ia também e ele adorava. E não adaptava as tarefas, então tinha um professor que auxiliava ele. Ele gostava de fazer as tarefinhas que eu dava. Mas dava tarefas que atingia o Gabriel e atingia o todo, então, eu não sentia essa diferença, né! O Gabriel podia participar tranquilo [...]. Ai percebi depois do curso o quanto o meu papel é importante junto com essas crianças. Então o Gabriel não sentia. Se eu desse atividade de colagem ele fazia; se eu desse uma atividade difícil, logo em seguida dava uma atividade mais acessível, ele fazia. Então ele não sentiu assim, e tinha o acompanhamento do professor de apoio. As atividades de brincadeira ele estava em todas, ele também era ajudante do dia. Então não tinha diferenciação. (Entrevista realizada com Bárbara no dia 22/01/2013)

Bárbara, ao deparar-se com a situação de que um de seus alunos era portador de baixa visão, buscou reformular sua prática para conseguir atingir seus diferentes objetivos na docência. Ela buscou especializar-se, o que a levou a compreender o quanto era importante o seu papel de professora/pedagoga para o aprendizado dos alunos.

Tanto Bárbara quanto Angélica destacaram em suas narrativas a importância de terem cursado o curso de Pedagogia. Para Altet (2001):

A Pedagogia concorre para a transformação da informação em Saber através de trocas cognitivas e sócio-afetivas trazidas pelo professor por meio de interações, retroações, ajustes, adaptações interpessoais e aplicações em situação de sala de aula, durante o tempo real em que ocorre a intervenção. (ALTET, 2001, p.27)

Vê-se que, para as quatro entrevistadas, o curso de Pedagogia não foi suficiente para elas se manterem enquanto profissionais da Educação, especialmente porque se mostram preocupadas em como acontece e de que modo se desenvolve o aprendizado de seus alunos. Todas as professoras/pedagogas buscaram outras qualificações profissionais, além da graduação, evidenciando uma característica especial entre elas.

3.3.1.5- Considerações Finais Sobre a Profissionalização das Professoras

Neste momento da dissertação, tratarei de analisar as narrativas buscando estabelecer um diálogo com as professoras/pedagogas entrevistadas em relação aos contatos com a sala de aula e outros sujeitos envolvidos no ambiente escolar, como professores e demais funcionários.

Para o início da reflexão, trago a narrativa de Angélica, que expôs sua apreensão em trabalhar em uma creche durante um período.

Fiquei meio apreensiva, ai liguei pra diretora e falei: Escuta, será que eu vou dar conta?! Porque as menores crianças que eu trabalhei foram as minhas de sete, oito, nove anos. Estava meio insegura. Ai ela me disse: “Você tem filho?” Respondi que sim, e ela disse: “Ah, então você dá conta”. Entendeu?! E não é isso; eu não sou mãe lá. Mas isso acontece muito. Aí entra a universidade. Eu só tive ideia disso porque estive aqui. Porque eu iria pensar que era só lavar, limpar, trocar, comer, dormir. E não é isso. Até dando banho você pode ensinar alguma coisa. (Entrevista realizada com Angélica no dia 01/10/2012)

Nesse momento, Angélica narrou momentos de um período em que se encontrava de férias da escola onde trabalhava e foi cumprir outras funções em uma creche de educação infantil, com vistas a ganhar um adicional financeiro. Além disso, podia levar sua filha para que pudessem ficar juntas o dia todo. Em outro momento de sua narrativa, ela relatou o descontentamento de saber que as pessoas entram no curso de graduação em Pedagogia pensando que a única coisa que se precisa saber para ser um bom profissional é cuidar de criança, e, principalmente, gostar de criança.

A reflexão sobre as experiências de vida e sobre profissão aproxima Angélica de sua prática educativa, e leva ao raciocínio de que a profissionalização é constituída não pela vocação, mas sim pela vivência e formação inicial do profissional. Isso se dá a partir de conhecimentos teóricos e científicos compartilhados pelas professoras/pedagogas e por um grupo de pessoas que pensam e trabalham com a mesma plataforma, ou até mesmo por aqueles que pensam de modo diferenciado.

Compreendo que a prática docente passa por uma dupla função, que consiste na função didática de estruturação e gestão dos conteúdos. Posteriormente, aparece a função pedagógica de gestão e regulação, buscando a interatividade de acontecimentos em sala de aula. As diversas funções que perpassam a prática docente podem ser percebidas na narrativa de Bárbara, apresentada acima.

Em seu memorial, Angélica apontou o curso de Pedagogia como fundamental para sua carreira.

Vejo o curso de Pedagogia, nesse contexto profissional que me encontro hoje, como fundamental à minha bem sucedida carreira como professora, visto que, é por intermédio do que aprendi na graduação que “reinvento” minhas metodologias e encontro o ponto de equilíbrio entre a minha prática e as teorias científicas a respeito dela. (Memorial escrito por Angélica)

A busca pela satisfação profissional de Angélica foi desafio de sua profissão.

Retomo, aqui, o conceito de experiência descrito por Josso (2004), que se constitui na vivência refletida. Na escrita do memorial, Angélica avaliou sua graduação como

oportunidade de entrada na dimensão profissional de um ofício; diferentemente de Bárbara e Carolina, que já tinham contato com a docência.

A partir do memorial de Angélica, reconheço, conforme Ricoeur (1991), que os hábitos do sujeito proporcionam sua historicidade, bem como a sedimentação do tempo vivido. Sua identidade é feita conforme já apontada em capítulos anteriores, das “identificações com” e “reconhecer-se no”, pois, quem escreve é uma professora/pedagoga que, querendo ou não, ainda tem ligações com o curso de Pedagogia, pois estava cursando uma especialização em Mídias e Educação na UFG. Noto, também, o amadurecimento profissional ao qual eu me referia na introdução deste trabalho, quando, para delimitar as professoras/pedagogas a participarem da pesquisa, estabeleci um período mínimo de dez anos de experiência na educação básica.

A questão das “identificações com” e “reconhecer-se no” configura-se no exercício feito por Angélica no momento em que conseguiu distanciar-se de si, mesmo que por pouco tempo, reconhecendo o curso de Pedagogia e suas contribuições, e também se reconhecendo enquanto uma profissional bem sucedida, e, logo, reinventando-se. A reinvenção da prática é destacada principalmente nos contextos em que as professoras/pedagogas entrevistadas desenvolvem suas atividades docentes. A clientela recebida por Bárbara exige que ela não fique apenas reproduzindo os conhecimentos no decorrer dos anos. Como ela trabalha com alfabetização de crianças, considero que, para obter melhores resultados no aprendizado dos alunos, são necessárias inúmeras atividades diferenciadas.

Sobre a prática docente para o sucesso do aprendizado dos alunos, Bárbara ressaltou a importância de se compreender quem são seus alunos e qual como é a realidade em que eles vivem. Com a intenção de “provocar” sua narrativa, questionei se essa era mesmo a função de um professor, questão que ela respondeu da seguinte maneira:

Se a gente for pensar, se você for pensar em educadora, sim. Porque se é educador eu estou educando minha criança, digamos, pra ser um homem de bem amanhã; um homem que possa ter um emprego, né; conseguir falar direito. Se eu não acolher essa criança eu não vou conseguir fazer nada por ela. Não vejo ensinar sem acolher esse menino ou menina; não tem como. Eles não vão aprender se eles tiverem antipatia por mim. Não sou, assim, a boazinha; não, sou não. Eu fico nervosa. Não é só um mar de rosas. Lógico eu tenho dificuldades em sala de aula: uma criança que briga muito, uma criança que me bate, entende?! Mas isso não me desestimula não. Às vezes falo que vou deixar, mas não deixo não. (Entrevista realizada com Bárbara no dia 22/01/2013)

O ensino foi destacado como uma prática social não apenas pela interação entre professores e alunos, mas também porque esses sujeitos refletem a cultura bem como o

contexto social ao qual pertencem. Assim, a intervenção pedagógica de Bárbara é conduzida pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas de sua vida. Percebo em sua narrativa o que eu descrevia anteriormente como “reconhecer-se no”, considerando o indivíduo com compromissos e pactos sociais decorrentes do seu ofício profissional, mas refletindo sobre a possibilidade de que seu trabalho não constitua apenas no ensino de um conhecimento ou disciplina específica. Trata-se do seu reconhecimento enquanto educadora/pedagoga, elaborando representações narrativas sobre o seu ofício e seu compromisso com alunos e seus familiares de alunos, e, principalmente, reconhecendo-se enquanto profissional.

Sacristán (1999) aponta que a função dos professores é definida pelas necessidades para as quais o sistema educativo deve dar resposta. O autor tece uma crítica em relação às políticas estabelecidas para a Educação, considerando que o sistema educativo intenta mais deixar o aluno egresso do ensino médio preparado para o mercado de trabalho do que para ser um cidadão crítico e reflexivo em relação às suas funções na sociedade. O autor ainda afirma que a evolução da sociedade tende a afetar a escola em um conjunto cada vez mais alargado de funções. Para ele, as aspirações educativas para as quais o professor deve dar resposta crescem à medida que as pessoas se tornam mais etéreas ou invisíveis.

Em seu memorial, Bárbara descreveu suas experiências.

Trabalhei no ensino fundamental de primeira fase durante oito anos, sendo removida no ano de 2009 para uma escola inclusiva, com uma nova experiência. Senti a necessidade de me informar sobre a inclusão, neste ínterim surgiu a oportunidade de fazer uma especialização em Educação Especial oferecida pela UFG – Campus Catalão. Foi muito gratificante, até então não tinha conhecimento sobre a educação inclusiva e aliar os estudos ao trabalho que estava sendo realizado com crianças com necessidades educacionais especiais foi um momento de grande aprendizado e troca de experiências. (Memorial escrito por Bárbara)

Ainda no segundo capítulo desta dissertação, afirmei que as quatro mulheres entrevistadas tinham alguns aspectos em comum, entre eles, todas eram professoras/estudantes, sendo que duas delas cursavam pós-graduação *stricto sensu*, uma cursava uma especialização *lato sensu*, e Ana acabava de concluir curso superior de bacharel em Administração de Empresas. Em comum nas narrativas, notei a importância que elas dão aos estudos. Isso confirma o entendimento de Sacristan (1999) de que o professor deve repensar a sua prática.

No decorrer da presente pesquisa, as quatro entrevistadas demonstraram satisfação e sucesso em termos profissionais. Estou falando da profissionalização. É o momento que elas questionam-se: “Como cheguei até aqui, neste cargo que desempenho de professora universitária, alfabetizadora ou aluna de mestrado?”. Partindo das considerações de Angélica,

percebo que ser professora é também estudar, o que traz satisfação para chegar na sala de aula e demonstrar os novos conhecimentos, e poder aplicá-los com seus alunos.

Acho que tudo contribui. Assim, eu gosto muito do que eu faço e tenho consciência de que eu não posso ficar parada no mesmo lugar, sem estudar. Seria muito enfadonho você sair da sua casa todo dia, todo dia pra ir ser a mesma coisa, entendeu?! Pra ser a mesma pessoa, pra ser a mesma professora... Claro que isso não foi sempre. Teve fases que eu não liguei muito, assim; eu trabalhava como eu vivo, me alimento, entendeu?! Não tinha... Mas de uns tempos pra cá, eu tenho essas... de uns anos pra cá... acho que a própria maturidade, a própria questão de estudar, como eu estava comentando com vocês antes do Daniel chegar, é que eu fiz um monte de pós-graduação. A busca, o porque que era a busca, era uma busca financeira. Hoje não é mais nesse sentido, é no sentido de eu mesmo, Angélica, pra mim mesma. Se eu sou um bom profissional certamente eu vou ser uma pessoa mais feliz, concorda?! (Entrevista realizada com Angélica no dia 01/10/2012)

A partir na narrativa de Angélica, verifico a relação entre o pessoal e o profissional, destacando que a felicidade profissional - que se manifesta através do aprendizado de seus alunos e do sucesso na alfabetização dos mesmos - exerce influência na sua vida pessoal. Além disso, compreendo que saberes profissionais absorvidos por meio de experiências extraescolares relacionam-se diretamente com a formação da pessoa.

Entendo que os significados dos estudos acadêmicos para as quatro professoras/pedagogas entrevistadas são indispensáveis para a profissão das mesmas. Conforme Bertold Brecht⁶³, o que “é elementar” é “empunhar livros”. Para elas, “empunhar livros” é um movimento que envolve seus processos de formação e constituição não somente enquanto sujeitos, mas também enquanto mulheres (mães, esposas, namoradas). Além disso, desenvolver o exercício profissional, que é “ser professor”, também tem uma dimensão de ser “dirigente”, de ser autônomo no modo como constrói sua profissão e luta por ela.

Bolívar (2002) diz:

Embora seja possível diferenciá-lo, desenvolvimento profissional, desenvolvimento pessoal e carreira se identificam, ou, pelo menos, se incluem de acordo com um ponto de vista biográfico. Na prática, também os professores os identificam: seu desenvolvimento profissional acompanhou seu crescimento como pessoa ao longo da carreira. De uma perspectiva ampla do desenvolvimento profissional, isso se entende como algo inerente à condição do professor em sua realização cotidiana. (BOLÍVAR, 2002, p.87)

O autor aponta para a compreensão da condição do professor, o que possibilita entender a vida de forma mais ampla. Conforme apontei, é sim impossível separar a vida profissional da vida pessoal. Entretanto, esse não é objetivo da pesquisa. Acredito que a

⁶³ Faço referências à epígrafe do presente capítulo.

experiência que a vida proporciona colabora totalmente para o desenvolvimento do profissional que se quer ser no futuro.

Partindo dos apontamentos de Bolívar (2002), acredito na inviabilidade de se isolar a formação⁶⁴ de outras dimensões da função e exercício da docência (identidade, condições de trabalho e vida, carreira profissional e outros). A profissionalização das mulheres entrevistadas não depende exclusivamente da formação acadêmica, pois a profissionalização também está entrelaçada à história de vida.

Na presente dissertação, tendo a fazer o movimento de interação e integração, já que não separo vida pessoal e profissional. Com isso, objetivo pensar as resistências subjetivas das professoras/pedagogas entrevistadas e suas marcas na identidade e na memória. Dificilmente conseguiria desenvolver a presente pesquisa analisando a vida dessas mulheres separando o profissional do pessoal. Entendo como necessário compreender o sujeito e suas características existenciais. Assim, a profissionalização delas não é constituída como algo estático e imóvel, mas sim como algo dinâmico, que está sempre em constante transformação.

Nessa perspectiva, Bragança (2012) entende que:

A autobiografia é uma produção escrita que o próprio sujeito tem sobre si, como referência sua trajetória existencial, enfocando a vida de forma ampla; ou seja; ela não aborda fragmentos, mas busca a expressão da totalidade ou o essencial da vida. (BRAGANÇA, 2012, p.50)

A autobiografia referida por Bragança (2012), e com a qual dialogo com minhas fontes de pesquisa, diz respeito principalmente à escrita do memorial que foi produzido pelas entrevistadas, e que é marcado pela escrita de si.

Bárbara, refletindo sobre a situação dos seus colegas de serviço, fez referências ao mal-estar entre os professores, o que não acontece apenas em sala de aula, mas também afeta o cotidiano, causando adoecimento físico. Refletindo sobre o corpo material, ela afirmou sua tentativa de “manter o brilho nos olhos”.

O que é ser professora hoje? Eu falo que sou uma educadora, quando me perguntam eu falo que sou alfabetizadora. Educadora alfabetizadora. Hoje está muito difícil trabalhar. As condições de trabalho para gente não são boas. Quando eu falo que sou alfabetizadora, muitas vezes que fui alfabetizar crianças, eu não tinha nem sala. Eu trabalhava, já trabalhei em cubículo que eu tinha 20, 25 crianças. Tinha 30 cm do quadro para as carteiras das crianças. Quando o sol aparecia, a gente cozinhava lá dentro e não podia sair. Então, muito difícil. E as crianças hoje são diferentes, estão com teor de

⁶⁴ Nesse momento, fica bem claro que a presente pesquisa busca compreender a formação e a profissionalização dessas professoras, através dos significados constituídos pelas professoras entrevistadas. Se estivéssemos interessados em compreender quais os significados que essas professoras produzem da Graduação em Pedagogia, ou apenas pensar o relacionamento das professoras com seus alunos, isoladamente, o recorte da pesquisa seria outro. Assim, surgiriam novas maneiras de abordar os dados.

agressividade muito grande. Eu estava com uma turma de Acelera o ano passado. Tinha dia que eu dava aula de contenção, contendo menino pra não brigar com o outro. Tantos meninos quanto meninas muito agressivas, e quando chama a família ela não vai, não está junto. Às vezes, você conhece o pai do aluno lá no final de ano. E, quando o pai aparece, você compreende que a criança é daquele jeito porque tem determinadas reações. Ser professor, hoje, está difícil. Já apanhei de aluno. Então, você corre o risco de apanhar. (Entrevista realizada com Bárbara no dia 23/01/2013)

Bárbara destacou a violência que ocorre nas salas de aula, onde há professores agredidos fisicamente, como aconteceu com ela mesma. Agressões verbais e ameaças causam desgaste psicológico para a pessoa que sai de sua casa todos os dias para o trabalho e se depara com essas situações. Porém, a Bárbara destacou a importância de não perder “o brilho nos olhos” para desenvolver seu ofício.

Há alunos que saem da graduação e, após experiências com o ambiente escolar, buscam novas profissões. Esses professores, que deixam de desempenhar a atividade para a qual foram graduados, muitas vezes, justificam-se dizendo que a escola está recebendo muitos problemas familiares. Apontam, também, a ausência de apoio para a profissão, o que é refletindo nos baixos salários, de modo que precisam duplicar suas horas de trabalho para conseguirem cumprir seus compromissos financeiros.

O ofício do professor não deve ser entendido e vivenciado como uma caminhada solitária desenvolvida apenas ao lado dos alunos com os quais se relaciona cotidianamente em sala de aula. Esse ofício também se realiza por meio do contato e da proximidade com outros indivíduos que vivenciam e compactuam do mesmo espaço escolar e até mesmo de outras escolas.

Makeliny O. G. Nogueira (2012) salienta que:

Esse isolamento do professor prejudica muito seu trabalho com seus pares, pois, ainda que participe das reuniões promovidas pela escola, reserva-se o direito de estar só com seus alunos, em seu “santuário”, exercendo uma pseudo-autonomia. Com isso, deixa de lado as questões profissionais que exigem uma atuação mais organizada (trabalho coletivo) para o fortalecimento da sua identidade docente e conseqüentemente boicotam a co-construção da profissionalidade docente. (NOGUEIRA, 2012, p. 08)

Pensando a reflexão feita por Nogueira (2012), comecei a lembrar das conversas que tive com as professoras/pedagogas entrevistadas. Quando as narrativas começavam a expor as representações de suas profissões e o relacionamento com pessoas que compartilhavam do mesmo espaço escolar, elas revelaram-se mais próximas de outros funcionários da escola⁶⁵ do que com outros professores.

⁶⁵ Agentes de limpeza, agentes de manutenção predial, porteiros, cozinheiras.

Bárbara, no momento da entrevista em que foi questionada sobre como se relacionava com funcionários da coordenação da escola na qual trabalhava, respondeu da seguinte maneira:

Eu me dou muito bem com as meninas da limpeza e com as cozinheiras. Assim, eu sou uma pessoa muito calada, sabe?! Mesmo calada eu ainda incomodo, então não sou muito de conversar. Mas eu auxilio sempre que me pedem, e quando não me pedem, tudo que colocam pra eu fazer dentro da escola eu faço. Se for pra ir tal hora, eu vou, porque eu acredito que seja esse o meu trabalho. E assim às vezes eu chego pra dar aula, como no ano passado, eu estava dando reforço num cubículo num depósito. Então, eu chegava de manhã, as meninas ainda não tinham varrido lá, porque era muitas salas e as vezes tinha duas meninas... Não é minha função, eu sei, mas eu posso fazer isso. Eu não quero que minha criança chega e pega minha sala desarrumada; ou se ela chega e pega a sala desarrumada ela me ajuda a arrumar. Então, eu faço isso com meus meninos e acabo tendo muita cumplicidade com eles. Eles me auxiliam; então, se está sujo eu limpo. Eu não gosto de estudar e trabalhar num lugar sujo, então, não quero isso pro meu aluno. Eu ofereço pra eles o que eu quero de bom, de melhor pra mim. (Entrevista realizada com Bárbara no dia 23/01/2013)

O questionamento que fiz à Bárbara teve como propósito saber como se configura sua relação com profissionais que trabalhavam na parte pedagógica. Em sua resposta, ela revelou estar distante desses sujeitos e próxima de outros. Sua afirmação parte de uma identidade profissional que busca afirmação e conhecimento, tendo por objetivo diferenciar-se positivamente de outras pessoas com as quais se relaciona.

Bárbara representou-se/narrou-se como uma pessoa que incomoda, e questionada sobre a razão disso, afirmou que:

Eu sou uma professora ativa na sala de aula, meus meninos dançam, cantam, fazem arte, pintura, escrevem. O que eu puder fazer com eles eu faço. E compro todo o meu material; o estado não dá nada. Enquanto alfabetizadora eu comprei uma impressora. Meu quadro era péssimo, fazia o “O” os meninos achavam que era “B”; fazia o “A” pensavam que era “R”. E tinha o mimeógrafo, você já viu? Por fim eu falei: Não dá pra alfabetizar com mimeógrafo não! Comprei a impressora; fazia todas as tarefas, imprimia tudo. Tudo do meu bolso, todo material que utilizo pra trabalhar com meus alunos é meu, eu que compro. E se eu ofereço material pros meus alunos é tudo meu, sai do meu bolso e vai pra eles porque a escola nem sempre tem o que a gente precisa. Então, sou munida de papel, tudo o que você pensar. Vô trabalhar alfabetização, compro minhas coleções, compro todo meu material. Não preciso da escola para ter meu material e oferecer para os meus meninos. Ai o professor reclama: “Ah, mas o estado não dá isso!”. O estado tem que fazer isso? Tem, eu sei disso! Mas eu posso fazer e faço, eles não vão ficar sem aprender porque não tem o lápis? Eu já dei desde a borracha até o uniforme pra ela não ficar fora da Escola. Se eu tiver condições essa criança não fica fora; eu não permito ela ficar fora porque não tem o material. Voltar pra casa porque não tem lápis e borracha, não existe isso, não existe! (Entrevista realizada com Bárbara no dia 23/01/2013)

Percebo que não apenas Bárbara, mas também as demais professoras/pedagogas entrevistadas incomodam, seja por fazerem greves por reivindicações justas, ou por buscarem, constantemente, novas experiências formativas profissionais. Mas, além disso, elas sentem-se incomodadas com os rumos tomados pela carreira dos docentes, principalmente os da educação básica.

Em relação à situação do profissional docente, Ana destacou:

O professor, ponto de vista profissional, é uma pessoa extremamente desvalorizada, né. Não tem estímulo de lado nenhum, nem da família dos alunos, nem de quem é o mantenedor, o governo, em todos os sentidos, municipal, estadual e federal. Eu, Ana, como professora, amo minha profissão. Eu me realizo quando estou na sala de aula; eu sou feliz quando estou na sala de aula, mesmo com todos os problemas e dificuldades eu sou feliz. Eu, como professora, me sinto realizada, no sentido de dar aula. Se ser professor fosse só você chegar e dar aula seria a oitava maravilha do mundo, mas todo processo burocrático, toda burocracia que envolve dar aula, me cansa. (Entrevista realizada com Ana no dia 01/11/2012)

O compromisso com seus alunos e consigo mesma apresentam à Ana a necessidade de enfrentar desafios cotidianos. O distanciamento entre os pais e os alunos, e também entre a família e a escola, é destaque na narrativa das professoras/pedagogas quando justificam os problemas de indisciplina que ocorrem em sala de aula. Ana elencou, também, a falta de autonomia dos professores como problemática para o desenvolvimento das atividades com os alunos em sala de aula; e o preenchimento de fichas de programas da disciplina e de diários de classe foi apontado como incômodo.

Em sua narrativa, Carolina também destacou outros desafios relacionados à atividade docente. E todas as professoras/pedagogas apontaram descontentamento com as esferas governamentais, que tomam decisões sem o devido conhecimento da realidade que é vivenciada no ambiente escolar. Ana e Carolina, concursadas pelo governo do estado de Goiás, apontaram que exemplo disso é o que aconteceu na greve de 2012, com a desunião do professorado em relação aos encaminhamentos das reivindicações em prol de reajustes salariais e mudanças no plano de carreira.

Em sua narrativa, Carolina comentou sobre a conversa que estabeleceu com uma professora de uma cidade vizinha a Catalão, que aplicava questionários de sua pesquisa de mestrado. O trecho relata o descontentamento dos profissionais docentes com políticas públicas de contenção de gastos, que refletem em insatisfação entre os professores.

E agora, aplicando meu questionário de pesquisa, isso aqui em Catalão, estava conversando com uma pessoa, e ela falando da insatisfação, e eu disse: “Você não vai fazer um mestrado?”, porque ela fez a prova comigo, “Tente novamente!”. Ela disse: “Não quero nada porque no estado está a

maioria insatisfeita, está a maioria insatisfeita sim pela falta de reconhecimento, pela cobrança. Querem muito papel e não estão dando o apoio necessário!”. Isso é uma reclamação geral, tanto de diretor, coordenador. “O estado está só exigindo papel, os que eu tenho contato estão muito insatisfeitos.” Isso reflete em sala de aula? Reflete! Professor trabalhando insatisfeito, não tem retorno financeiro de material de nada, porque em Ouvidor fui buscar um questionário e o professor me disse: “Nossa, fecharam o laboratório de Química, pra poder economizar!”. Imagina, se fecha um laboratório pra economizar, como o professor trabalha? Hoje o professor está, de uma maneira geral, não digo todos, mas a maioria está insatisfeita com o sistema, com a maneira que está sendo. (Entrevista realizada com Carolina no dia 09/10/2012)

A função do professor, nos diferentes níveis do sistema educativo, considerando sua margem de autonomia, é envolta por configurações históricas que têm muito a ver com as relações específicas que foram se estabelecendo entre a burocracia que governa a Educação e os professores. Noto que alguns dos percalços enfrentados pelos profissionais da Educação e por alunos são originados por regras e normas estabelecidas por indivíduos que não estão em interação com o ambiente escolar. É a partir de políticas que não reconhecem os sujeitos que estão nas escolas que está se constituindo parte da Educação brasileira. É preciso, portanto, refletir sobre a situação do professor em sala de aula.

Esteve (1999) menciona:

Registra-se, por ultimo, que, nos últimos vinte anos, houve uma grande fragmentação da atividade do professor: muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminário e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas. (ESTEVE, 1999, p.108)

A situação dos professores pode acarretar em esgotamento da sua função no ambiente escolar. Porém, mesmo considerando o acúmulo de funções, a expressão da profissionalização consolida-se em condições ideais que venham garantir o desenvolvimento do trabalho. Sácristan (2007) aponta que a compreensão da dialética entre as expectativas externas e os projetos internos permite evitar a formação ingênua da autonomia e da criatividade profissional dos professores, bem como o princípio da sua irresponsabilidade em relação à prática docente.

A responsabilidade do profissional docente surge do compromisso que as professoras/pedagogas têm com o ofício desenvolvido. Conforme apontei anteriormente, o processo de profissionalização é influenciado por fatores familiares, socioculturais e econômicos.

No decorrer do presente capítulo, busquei compreender o “Eu profissional” das entrevistadas. Para isso, busquei, através da história de vida de cada uma delas, compreender os significados que elas produzem sobre o ofício que desempenham. Através das narrativas, pude compreender os fatores sociais que elas destacam como elementos que as levaram a seguir carreira docente.

A atividade de refletir sobre a própria história constituiu uma atividade formativa para as docentes envolvidas nesta pesquisa. O processo de compreender o “Eu profissional”, proporcionando a tematização de si, valoriza, encaminha para a reflexão sobre a prática cotidiana das professoras/pedagogas. Compreendendo a base social da profissionalização delas, aponto para a sensibilidade que guia essas mulheres no seu trabalho. Essa afirmação pode ser muito bem compreendida no momento em que as mulheres narravam suas experiências cotidianas de reformulação da prática para o desenvolvimento do aprendizado de seus alunos.

Nesse sentido, é importante a reflexão feita sobre o processo de profissionalização e personalização⁶⁶ das professoras/pedagogas, que indicou a contribuição de se perceber o docente não somente como um profissional, mas também como uma pessoa que vive de saberes diversos, oriundos de seu conhecimento acadêmico, mas também de experiências extraescolares que proporcionam aprimoramento das atividades de ensino-aprendizagem.

⁶⁶ Tornam-se pessoas sociais com interação em um meio social.

CONCLUSÕES, OU SERÃO CONSIDERAÇÕES SOBRE LONGAS JORNADAS?

Se um pinguinho de tinta
 Cai num pedacinho
 Azul do papel
 Num instante imagino
 Uma linda gaivota
 A voar no céu...
 “Aquarela” – Toquinho.

Estas considerações finais foram tecidas pela composição dos desenhos de vidas que se encontraram durante esta pesquisa: a minha, enquanto professor/pesquisador e a das quatro professoras/pedagogas entrevistadas, além da do professor que orientou a escrita da presente dissertação. Todos esses sujeitos foram tocados e perfurados pela experiência de participar da atividade que proporcionou o entrelaçamento e a reflexão sobre histórias de vida e formação profissional.

Lembrar-me do cancionista popular Toquinho é sempre bom, mas melhor ainda é abrir as asas da imaginação e pensar minha formação ao longo da vida, relacionando-a com as das professoras/pedagogas entrevistadas. Eu, um “pinguinho de tinta”, iniciei minha alfabetização na Escola Municipal de Educação Infantil Camila Tomashinsky, no município de Araçatuba⁶⁷, e num instante imaginei-me professor e tornei-me uma gaivota voando, construindo minha formação e profissionalização.

Ao longo de toda a dissertação, busquei dialogar com as narrativas das entrevistadas, sempre objetivando refletir sobre minha própria formação ao longo da vida e profissionalização. Deparei-me com experiências, vivências que proporcionaram aprendizagem. Relembrar o passado é também revirar o baú de expectativas havidas no passado, as quais, algumas se concretizaram, e outras não. Todas, no entanto, promovem aprendizado e, portanto, são como tijolos e cimento edificando os sujeitos.

O processo de formação é a dinâmica em que, mesmo a pessoa permanecendo ela mesma e reconhecendo-se ao longo da história, disponibiliza dispositivos que a formam e transformam. As formas expressivas por meio das quais o sujeito se autotematiza no relato de suas memórias são evidências de significados de sua construção como professor, que são ressignificados nesse processo reflexivo, de acordo com Josso (2004).

⁶⁷ Município localizado na Região Noroeste do Estado de São Paulo.

Ao longo da pesquisa, constatei os elementos formativos dessas mulheres. A infância vivida no ambiente rural ou urbano deram características próprias para suas vivências.

Pude detectar, também, a presença da religiosidade marcando a formação dessas professoras/pedagogas, principalmente nos relatos de Bárbara. Ela narrou sua vida desde a infância, rememorando sua participação na organizando de eventos culturais e religiosos marcantes. Suas lembranças me proporcionaram o conhecimento sobre o início de seu contato com as salas de aula, o que se deu a partir de aulas de catequese que ministrava desde sua juventude, antes de mudar de religião, passando a seguir o Espiritismo Kardecista. Entretanto, mesmo na nova religião, continua desenvolvendo suas atividades de ensinamentos religiosos.

Bárbara revelou, através de suas narrativas, as transformações vividas pelos sujeitos em sociedade, o que, no seu caso, deu-se principalmente em dois episódios marcantes: o momento em que seus pais tinham que trabalhar, e ela ficava em casa cuidando de seus irmãos mais novos; e o momento em que terminou o Magistério e continuou ajudando a fomentar os estudos de seus irmãos através do seu próprio trabalho.

Bárbara, assim como Angélica, tematiza em suas narrativas a importância do professor estar constantemente atualizando-se devido às necessidades e exigências da profissão docente.

Angélica, que entre as entrevistadas foi a única que teve parte de sua escolarização básica desenvolvida no setor privado, apresentou reflexões sobre os caminhos percorridos e a paixão pela docência, aumentada ao longo das jornadas e experiências de trabalho. A preocupação com atualização de seus conhecimentos chamou-me a atenção devido à quantidade de especializações *lacto sensu* que cursou. No momento em que a conhecia e também os caminhos profissionais que ela já havia percorrido, fui percebendo que essas especializações não tinham o objetivo fundamental de aumentar dígitos em seu holerite, mas sim de levá-la a cumprir com as exigências de seu cotidiano profissional, que a encaminhavam para a busca de novos conhecimentos.

A partir da narrativa de Angélica e de sua história de vida, percebi a influência do meio em que se vive nos caminhos trilhados na vida. Desde as dúvidas que se tem na adolescência - período em que se exige que os jovens saibam “o que querem ser quando crescerem” - passando pelos caminhos da profissionalização, tudo vai criando uma atmosfera de incerteza sobre o que se quer ser, sobre os rumos a seguir. Em sua narrativa, Angélica demonstrou também sua insatisfação com o sistema de ensino brasileiro, pois considera que existe uma discrepância entre a fase de vida em que os alunos estão vivendo, e a fase de vida que o sistema de ensino cobra de seus alunos e professores.

As narrativas de Ana possibilitaram-me compreender que os trilhos da profissionalização são construídos com as bases do que é vivido na infância e juventude. Sua infância no meio rural e a simplicidade da escola multiseriada onde estudou culminaram em pequenos conflitos sociais estabelecidos no momento em que ela se mudou para a cidade e passou a estudar em um colégio particular na região central do município de Catalão. Ana, assim como Bárbara, passou parte de sua infância cuidando de seus irmãos, ajudando seus pais a trabalharem, e possibilitando o sustento financeiro da casa. Entretanto, ambas não consideram essas experiências como negativas em suas vidas. Elas reconhecem que, diante das dificuldades encontradas por seus pais para criarem seus filhos, essas vivências contribuíram para a constituição de suas identidades.

Carolina possibilitou-me compreender não somente sua história de vida, mas também uma parte da história da Educação do estado de Goiás. Sua narrativa contribuiu para que eu entendesse o que são as “parceladas”, cursos de nível superior criados pelo governo estadual a partir do final da década de 1990 em razão da falta de mão de obra especializada para atuar nas salas de aula.

As conversas com Carolina também fizeram ressurgir lembranças de minhas próprias vivências profissionais. Um desses episódios foi quando ela relatou ter sido convidada a lecionar em um colégio no qual já tinha sido aluna, e lá encontrou, como colegas de trabalho, professores que tinham sido seus mestres na educação básica.

Com as quatro professoras/pedagogas entrevistadas, pude constatar, também, o descontentamento dos profissionais da educação com o ofício docente. São os ônus e os bônus de uma profissão. Com condições salariais precárias, os professores reelaboram suas práticas. Porém, seguem reproduzindo as exigências do sistema educativo brasileiro, fazendo com que sua prática seja divergente de suas ideias.

Bosi (1994) contribui para essa reflexão afirmando que:

Na maior parte das vezes, lembrar, não é reviver, mas repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. (...) A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto das representações que povoam nossa consciência atual. (BOSI, 1994, p. 55)

Percebi, através da afirmação de Bosi (1994) e também por meio das narrativas das professoras/pedagogas, que as entrevistadas possuem a capacidade de relacionar a vida atual com as vivências do passado. A reapropriação do passado e a reconstrução a partir de imagens e lembranças são revisitadas na intenção de autoformação, o que se dá através do trabalho da memória.

Saliento que meu objetivo com esta pesquisa não foi realizar uma "terapia" com as professoras, partindo de subsídios ligados à área psicológica. Meu interesse principal foi conhecer a trajetória dessas mulheres/mães/profissionais, buscando reconstruir como seus percursos se consolidaram e qual interferência dessas trajetórias no processo de construção do trabalho docente realizado pelas mesmas. As narrativas revelam que a formação acadêmica não é suficiente para o bom desempenho da profissão professor, não possibilitando uma atuação pedagógica eficaz e comprometida. O entrelaçamento com a vida é essencial.

Essa consideração foi explicitada no terceiro capítulo desta dissertação, partindo das afirmações de Angélica, que, após ingressar na universidade, no curso de Pedagogia, encontrou problemas de adaptação com as ideias debatidas naquele ambiente. Percebi, também, que a opção pela docência nem sempre foi tranquila para as professoras/pedagogas. Muitas vezes, a escolha profissional se deu por imposição social, familiar, ou até mesmo em razão do acesso facilitado aos cursos de licenciaturas disponíveis em Catalão, na UFG, no período em que estudaram.

As professoras/pedagogas estão inseridas num universo cultural específico. Conforme Ruth Benedict, os sujeitos são frutos de suas culturas.

A história da vida individual de cada pessoa é acima de tudo uma acomodação aos padrões de forma e de medida tradicionalmente transmitidos na sua comunidade de geração para geração. Desde que o indivíduo vem ao mundo os costumes do ambiente em que nasceu moldam a sua experiência dos factos e a sua conduta. Quando começa a falar ele é o frutuzinho da sua cultura, e quando crescido e capaz de tomar parte nas actividades desta, os hábitos dela são os seus hábitos, as crenças dela as suas crenças, as incapacidades dela as suas incapacidades. (BENEDICT, s/d, p.15)

Arrisco a dizer, portanto, que as identidades são constituídas como mosaicos, de modo que, cada pedaço, sem ligação, não demonstra nada, mas, quando a visão é ampliada, é possível perceber que cada parte integra um grande conjunto. Assim é possível compreender as dimensões da formação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. M.. Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações referências para a pedagoga em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ABRAHÃO, M. H. M.; FRISON, Lurdes M. B. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 191-211.

Aixkin, Charles. Dicionário de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

ALBERTI, V.. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 2005.

ALTET, Marguerite. As Competências do Professor Profissional: entre Conhecimentos, Esquemas de Ação e Adaptação, Saber Analisar. In: PAQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (organizadores). *Formando professores profissionais*. Quais estratégias? Quais competências? 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BAGLI, Priscilla. *Campo e Cidade a construção dos mitos*. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/Campoecidadeaconstrucaodosmitos.pdf>. Acesso em: 15/05/2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221 (Escrito em 1936 sob o título *Der Erzähler: Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows*).

BERGSON, Henri. *Memória e Vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, Henri. *Duração e Simultaneidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERTAUX, D. El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, nº 29, mar. 1999. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29458>. Acesso em: 06/02/2012.

BODGAN, R., BIKLEN, S.. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. 1994.

BOLÍVAR, A.. *Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: Edusp, 2002.

BOSI, E.. *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. Companhia das Letras: São Paulo, 1994.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de Vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRESSAN, R, GATTI, M. Possibilidades de Realização da Pesquisa Histórica por Meio da Consulta Bibliográfica: propostas para um início de pesquisa. In: BORGES, Aricelle Silva et al. (Orgs.). *O trabalho com as fontes no Ensino e na Pesquisa em História*. Três Lagoas: Editora UFMS, 2009.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun.2002.

CÂNDIDO, Antônio. Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e as transformações de seus meios de vida. São Paulo: Duas Cidades, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade. Barcelona: Gedisa, 2004.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estud. av.* [online]. 1991, vol.5, n.11, pp. 173-191. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>. Acesso em 08/02/2012

DAMATTA, Roberto. Você tem cultura? In: DAMATTA, Roberto. *Explorações: ensaios de sociologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4ª ed. - São Paulo : Cortez ; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DELORY-MOMBERGER. C.. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação* [en línea], 2012.

DELORY-MOMBERGER. C.. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, V. 32, No. 02 – maio/agosto, 2006, p. 359-370.

DOMINICÉ. P. A.. (Auto) Biografia Educativa: Instrumento de Investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.(Org.). *Método autobiográfico e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2010.

DOMINICÉ. P. A.. A formação de adultos confrontada com o imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

ESTEVE. J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA. A. (Org). *Profissão professor*. Porto Editora, 1999.

FAZENDA, Ivani C. A. F. et al.. *A Prática de Ensino e o Estágio obrigatório*. 1º ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FERARROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.(Org.). *Método autobiográfico e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2010.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora olha D'água, 1997.

FRISON, L. M. B. Narrativas de si: Percurso de Auto Formação na prática docente. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

GAGNEBIN, J.M., *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GARCIA, Carlos M.. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 1989.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GISPERT. C. I. Descongelando al sujeto. Subjetividad, narrativa e interacciones sociales contextualizadas. Acta Sociológica, n. 56, septiembre-diciembre, p. 37-57, 2011. Disponível em: <http://journals.unam.mx/index.php/ras/article/download/28612/26631>. Acesso em: 20/11/2012.

GISPERT. C.I. INTERACCIONES SOCIALES CONTEXTUALIZADAS. *Acta Sociológica* núm. 56, septiembre-diciembre de 2011, pp. 37-57. Disponível em: https://www.google.com.br/#hl=pt-BR&tb=d&spell=1&q=Carlos+Imaz+gispert+descongelando+o+sujeto&sa=X&ei=wMORUfQxO8OB0AGOuYH4CA&ved=0CC0QvwUoAA&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_cp.r_qf.&fp=a956e5960dd346af&biw=1366&bih=587. Acesso em: 06/02/2013.

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

HALBWACHS, Maurice. *A Memória coletiva*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HONÓRIO FILHO, W. Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor . Revista Educação. Pesquisa (auto)biográfica, experiência e formação. Vol. 34, n.2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

HONÓRIO FILHO, W. A memória desenhada: Identidades de um intelectual no interior de Goiás. *Revista Actualidades Pedagógicas*, n. 54, Julio/diciembre, 2009.

JOSSO, M. C.. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. *Revista Digital Horizontes*, v. 26, n.2, p. 9-20, jul./dez. 2008.

JOSSO, M. C.. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

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

KIERKEGAARD, S. Estética y ética en la formación de la personalidad. 2007. Versão digital. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=X4sT-GUCrAUC&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gsbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em : 20/11/2012.

LAROSSA BONDÍA. J. Notas sobre a experiências e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 2002.

LIMA D. F. ; HONÓRIO FILHO. W.. Histórias de Vida de Professoras do Curso de Pedagogia da UFG-Catalão: Reflexões sobre formação e docência no Ensino Superior. IN: *Anais V CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa Auto Biográfica)*. Porto Alegre, 2012.

LIMA, D. F.. *Prática docente e Formação profissional: O Estágio na formação dos acadêmicos no Curso de História na UFMS – Câmpus Três Lagoas*. Trabalho apresentado como conclusão de Curso em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000400005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10/07/2013. .

MARCONDES, M. E. R. ; CARMO, Miriam Possar Do ; MARTORANO, Simone Alves de Assis . Um estudo sobre a evolução conceitual dos estudantes na construção de modelos explicativos relativos ao conceito de solução e ao processo de dissolução. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. extra, p. 1-8, 2005.

MÉHAUT. P. Formação ao longo da vida. In: *Dicionário de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes. 2011. p.420-429.

MENDONÇA. A.W.P.C. A História da Educação face à “crise dos paradigmas”. In: BRANDÃO.Z.(Org.). *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, A. (Org). *Método autobiográfico e formação*. Natal: EdUFRN, 2010.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 2007.

PAQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). *Formando professores profissionais*. Quais estratégias? Quais competências? 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PASSEGGI, M da C.. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Elizeu Clementino de Souza; Maria Helena Menna Barreto, (orgs.). Prefácio de Marie-Christine Josso, Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. 357p.

PASSEGGI, M da C.. As duas faces do memorial. In: Odisséia, v.9, n. 13-14 – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN. 2006, p. 65-75.

PASSEGGI, M. C.. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.) *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN, p. 103-131, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). *Confluências e Divergências entre didática e currículo*. São Paulo: Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

PINEAU, G. A Autoformação no decurso da vida: entre a hetero e ecoformação. In: NÓVOA, A. *Método autobiográfico e formação*. Lisboa: Porto Editora, 2010.

PORTELLI, A. História Oral Italiana: raízes de um paradoxo. In: DUNAWAY, David K.; BAUM, Willa K. (Ed.). *Oral history: na interdisciplinary anthology*, 1996. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3107651>. Acesso em 15/11/2013.

RICOEUR, P. *A Memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2010.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Trad. Lucy Moreira César. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SÁCRISTAN.J.G.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

SANCHES. R. C. Vidas De Arte Educadoras. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009. [Dissertação de mestrado]

SANTOS, M.P. Relembrações em mingunte : interpretação biográfica da obra de Carmo Bernardes / Márcia Pereira dos Santos. –Franca: UNESP, 2007. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bfr/33004072013P0/2007/santos_mp_dr_fr an.pdf. Acesso em 17/12/2013.

SANTOS. B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Lisboa: Afrontamento, 2010.

SANTOS. M.P. HISTÓRIA E MEMÓRIA: DESAFIOS DE UMA RELAÇÃO TEÓRICA. OPSIS, vol. 7, nº 9, jul-dez 2007.

SCHOPENHAUER.A. O mundo como vontade e como representação, 1º Tomo / Arthur Schopenhauer; tradução, apresentação, notas e índices de Jair Barbosa. – São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, 2003, p. 61-79. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Captulos/oeufemismo1.pdf> Acesso em 03/12/2013.

SILVA, Cristiani Bereta da. et al. (Orgs.). *Experiências de ensino de história no estágio supervisionado*. Florianópolis: UDESC, 2011.

SILVA. S. P. Estética e ética em Kierkegaard: inferências para a cultura pedagógica no Sudeste Goiano. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37,n.2, p. 293-306, mai./ago. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida e formação de professores. *Boletim Salto para o futuro*. Boletim 01, março de 2007. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/104711Historias2.pdf>. Acesso em 13/03/2012

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

STRAUSS, L. *Tristes Trópicos*. (1988) Versão Digital. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/121974201/TRISTES-TROPICOS-pdf>. Acesso em: 20/11/2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

WILLIAMS, Raymond. O campo e a cidade : na história e na literatura / Raymond Williams ; tradução Paulo Henriques Britto. — São Paulo : Companhia das Letras, 2011.

APÊNDICES

ANEXO I



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)

Continuação Anexo I

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

ANEXO II

E-MAIL DEMONSTRATIVO DE CONTATO COM AS PROFESSORAS. O e-mail abaixo foi enviado para a professora Angélica.

Boa Tarde Angélica, tudo bom?

Meu nome é Daniel Lima, sou aluno do Mestrado em Educação UFG-CAC, e orientando do professor Wolney.

Estou desenvolvendo para a minha dissertação um projeto que busca resgatar as memórias e representações sobre a formação de alunas do curso de Pedagogia que se formaram durante a década de 90.

O professor Wolney me informou que você tem disponibilidade e interesse de participar/colaborar com nossa pesquisa. Para isso, venho convida-la a participar de nossa primeira conversa (entrevista) no dia 01/10 (Segunda-Feira).

Podemos marcar essa conversa na sala do professor Wolney para as 9:00 da manhã?
Aguardo confirmação

Grato pela atenção.
Daniel Lima