



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SHYRLEY PATRÍCIA FIEL DOS SANTOS

**ITINERÂNCIAS FORMATIVAS:
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE**

**BELÉM – PA
2008**

SHYRLEY PATRÍCIA FIEL DOS SANTOS

**ITINERÂNCIAS FORMATIVAS:
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Orientação: Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos

**BELÉM-PA
2008**

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Elaboração pela Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação – UEPA,
Belém-PA

Santos, Shyrley Patrícia Fiel dos.

Itinerâncias formativas: o processo de construção da identidade docente/ Shyrley Patrícia Fiel dos Santos.- 2008
120f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Centro de Ciências Sociais e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tânia Regina Lobato dos Santos.

1. Formação de Professores. 2. Identidade Docente. 3. Método biográfico. 4. Narrativas de vida e formação. Shyrley Patrícia Fiel dos Santos. I. Título.

SHYRLEY PATRÍCIA FIEL DOS SANTOS

**ITINERÂNCIAS FORMATIVAS:
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof^a. Tânia Regina Lobato dos Santos (orientadora)
Dr^a. em Educação
Universidade do Estado do Pará

Prof^a. Josenilda Maria Maués da Silva
Dr^a. em Educação
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Cely do Socorro Costa Nunes
Dr^a. em Educação
Universidade do Estado do Pará

À **Rosinete Fiel dos Santos** e **Carlos Souto dos Santos**, meus queridos e amados pais, pelo incentivo e colaboração, pessoas indescritíveis que tornaram possível a realização deste estudo.

Ao meu querido esposo **Osiris Coelho Miranda**, pela paciência, compreensão e carinho, um astro luminoso que clareou meus dias e noites não permitindo que meu sonho se apagasse.

AGRADECIMENTOS

Às professoras **Clarice e Eneida**, personagens e co-atoras desta pesquisa que ao compartilharem comigo suas histórias enriqueceram não somente este trabalho, mas a minha própria existência.

À professora **Cely do Socorro Nunes**, pelo inestimável carinho, compreensão e colaboração, a qual tornou possível a realização deste estudo.

Aos(às) professores(as) **Célia Pena, Evanildo Estumano, Paulo Lima**, que participaram de minha trajetória formativa, fazendo com que me tornasse mais humana e sensível aos sentidos de ser professora.

À professora **Elizabeth Teixeira**, pela contribuição no desenrolar deste estudo.

À professora **Josenilda Maués**, por elucidar quão árduo, mas também quão apaixonante é trabalho como professora e que suscitou em mim a vontade de mergulhar no campo das subjetividades.

Ao professor **Orlando Bezerra Nobre**, que sempre acompanhou o desenvolvimento da pesquisa de forma carinhosa.

À professora **Tânia Regina Lobato dos Santos**, minha orientadora, pelo acompanhamento e incentivo no decorrer deste estudo.

Aos amigos da 1ª turma do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, pelo companheirismo e desafios de mergulhar nessa jornada tão difícil, mas da mesma forma tão ardente e apaixonante: **Adriane Raquel Santana de Lima, Ana D'arc Martins de Azevedo, Ceyla Ribeiro Moraes, Edina Fialho Machado, Evaldo Ferreira Rodrigues, Fábio Rogério Rodrigues Gomes, Ioneli da Silva Bessa Ferreira, Kassy Christinna Oliveira da Silva, Leandro Passarinho Reis Junior, Maria Elena Nascimento de Lima, Maria Josevett Almeida Miranda, Maria Roseli Souza Santos, Suely Nazareth de Souza e Silva Teixeira e Vanja da Cunha Bezerra**.

Um agradecimento especial aos amigos e irmãos, **Fábio Rogério Rodrigues Gomes**, pelo carinho e palavras de incentivo e, **Leandro Passarinho Reis Junior**, pelas contribuições significativas e apoio incondicional concedido a mim durante todos os momentos dessa jornada.

À inestimável amiga de todas as horas, **Marilene Silva Maués**, pelas injeções de ânimo quanto tudo parecia difícil e inatingível.

Aos inestimáveis amigos, **Aloysio de Melo Ramos, José Domingos Trindade Ferreira, Sara Maria Almeida e Verusca Vieira Reis**, pela chama da amizade que se enraizou no período da graduação em Pedagogia e que perdura depois de muito tempo.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade do Estado do Pará, pela oportunidade e credibilidade à minha proposta de pesquisa.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a concretização desta pesquisa.

Não podemos mais pensar em um professor abstrato, genérico, não podemos mais acreditar, de maneira ingênua, que a formação dos professores acontece somente nos espaços destinados a esse fim. Cada vez fica mais claro que as professoras e os professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados – com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelece com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos – fazem escolhas criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente.

Furlanetto, 2003, p .14

RESUMO

Este estudo discorre sobre a Formação de Professores, abordando as trajetórias formativas e o processo de constituição da identidade docente a partir das narrativas dos sujeitos. Sua problemática consiste em compreender de que modo as histórias de vida das formadoras de professores contribuem para a construção das identidades pessoais e profissionais. Objetivou-se analisar as itinerâncias formativas percorridas pelas professoras, tendo em vista o processo de constituição das identidades. A tessitura metodológica se fundamentou numa abordagem qualitativa, experiencial, com enfoque no método biográfico. Adotando como técnica de produção dos dados a entrevista do tipo narrativa e análise interpretativa. A singularidade deste estudo se justifica pela possibilidade de contribuir para os cursos de formação inicial e continuada de professores, já que inscreve em seu corpus analítico a participação dos elementos pessoais, subjetivos da constituição histórica das identidades profissionais. Os sujeitos eleitos foram duas professoras formadoras que possuem pós-graduação em Educação. Como síntese, a investigação empreendida, por meio das unidades temáticas: histórias pessoais, formação/escolarização e profissão, assinalaram que o ser profissional se constitui historicamente e que os modos de ser e estar no mundo são tecidos pelas experiências cotidianas, as quais atribuem sentido às ações dos professores. Portanto, o reconhecimento da dimensão pessoal é uma importante ferramenta para a compreensão do processo de construção das identidades docentes.

Palavras-chave: Formação de Professores, Identidade Docente, Narrativas de Vida e Formação.

RÉSUMÉ

Cette étude discourt sur la Formation d'Enseignants, abordant les trajectoires formatives et le processus de constitution de l'identité enseignant à partir des récits des sujets. Sa problématique convoite comprendre comme les histoires de vie des formatrices d'enseignants contribuent à la construction des identités personnelles et professionnelles. Il s'est objectivé analyser les itinérances formatives couvertes par les enseignantes, en vue du processus de constitution des identités. La construction méthodologique s'est basée dans un abordage qualitatif, experiential, avec approche dans la méthode biographique. En adoptant je mange technique de production des données l'entrevue du type narratif et l'analyse interprétative. La singularité de cette étude se justifie par la possibilité de contribuer aux cours de formation initiale et continuée d'enseignants, depuis inscrit dans son corpus analytique la participation des éléments personnels, subjectifs de la constitution historique des identités professionnelles. Les sujets élu ont été deux enseignantes formatrices qui possèdent pós-graduação dans Éducation. Comme synthèse, la recherche entreprise, au moyen des unités thématiques : des histoires personnelles, formation/scolarisation et profession, ont désigné que l'être professionnel se constitue historiquement et que les manières d'être et seront dans le monde sont tissées par les expériences quotidiennes, laquelle attribuent raisonnable aux actions des enseignants. Donc, la reconnaissance de la dimension personnelle est un importants outils pour la compréhension du processus de construction des identités enseignantes.

Mots-clé: Formation d'Enseignants. Identité enseignante. Récits de Vie et Formation.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	09
Contexto da pesquisa e da pesquisadora	10
1. FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE: PERSPECTIVAS E DEBATES	22
1.1. Formação docente: percursos e construções	24
1.1.1. A formação docente em Escola Normal	25
1.1.2. A formação docente em nível superior: em busca da qualificação do ensino	29
1.2. A formação, saberes e identidade docente	34
1.3. Identidade docente: entrecruzando os fios pessoais e profissionais	37
2. A PESQUISA COM ENFOQUE NO MÉTODO BIOGRÁFICO: TRILHAS E DESAFIOS	43
2.1. O método biográfico nas pesquisas em educação: da marginalização às reformulações científicas	45
2.1.1. A busca de si: as experiências como campo de formação e autoformação	51
2.2. Percursos e percalços da investigação: os passos da pesquisa	54
2.2.1. A realização das entrevistas	59
3. TECENDO IDENTIDADES: INTERCONEXÃO ENTRE AS DIMENSÕES PESSOAIS, ESCOLARIZAÇÃO/FORMAÇÃO E PROFISSÃO	63
3.1. Das experiências silenciadas a inserção do vivido: as narrativas de vida e formação	65
3.1.1. Histórias pessoais	67
3.1.2. Histórias de formação/escolarização	72
3.1.3. Histórias profissionais	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	115
ANEXO	119

CONSIDERAÇÕES

INICIAIS

1. CONTEXTO DA PESQUISA E DA PESQUISADORA

A Formação de Professores é um dos territórios educacionais que ganha grande evidência nos estudos e pesquisas tanto no contexto nacional como internacional. Isto porque a lógica da escolarização/formação remete às construções históricas que coadunaram explicita ou implicitamente com outras formulações e projetos sociais involucrados por perspectivas gerais de configuração de homem, mundo e sociedade.

Nesse sentido, os cenários sociais apresentam as marcas indeléveis de construções e reconstruções teóricas que objetivam compreender e responder aos anseios oriundos da complexidade vivida em cada tempo e espaço. Os momentos de convulsões emergidos no seio da sociedade, advindos com as rápidas transformações sociais exigem perspectivas que reorientem os modos de pensar e agir dos(as) professores(as), elaborando assim referenciais que ressignifiquem os desafios impostos por esta realidade.

Vale ressaltar que as mudanças não ocorrem alheias aos processos estruturais, já que seus reflexos podem ser sentidos em todos os ambientes sociais como o espaço profissional, familiar e escolar, atingindo, dessa forma, todas as dimensões da vida dos sujeitos, em todos os campos do conhecimento.

Contudo, em conseqüência deste movimento, observo significativas inquietações e reconfigurações teóricas que acompanham o processo educativo, modelos e práticas educacionais, pois a escolarização/formação dos sujeitos destaca-se como uma constante preocupação da humanidade, visto que as construções científicas sobre as compreensões de ser humano, mundo e sociedade engendram-se nas práticas sociais e educacionais cotidianas de forma, por vezes, invisível (OLIVEIRA, 2003).

Ao dissertar sobre o papel da educação nas sociedades, Pimenta (2002) ressalta a relação do ensino e o resumo como uma prática complexa realizada por seres humanos para seres humanos, assumindo historicamente percepções específicas, funções sociais e implicações estruturais.

Nessa linha reflexiva, a pesquisa de Bicudo (2003) instiga o olhar para proposição de uma análise conceitual empreendida sobre a formação dos docentes apontando as asperezas – ideologias, objetivo, entre outros - dos modelos educacionais a partir de um duplo viés que diz respeito à forma/ação. Essa compreensão é importante, pois me faz repensar como em sua construção histórica o termo formação carregou, e ainda carrega, em si, em cada momento, múltiplos sentidos, os quais foram, e são, corporeificados nas práxis educacionais vividas

pelos sujeitos. A lógica de forma/ação alerta sobre a complexidade existente no processo de formação de professores, já que em sua concretização alia não apenas aspectos teóricos e metodológicos, mas também perspectivas políticas e epistemológicas de constituição de ser humano, de mundo e de sociedade.

Nessa trama social de constituição do referencial de professores, o que tenho¹ identificado é que o próprio termo “forma” já expressa o movimento simbólico que aglutina a historicidade de concepções da formação.

Desta maneira, a Formação de Professores é algo que não se encontra insular a esse processo, pois o professor, a partir das lentes oficiais, é um profissional que desempenha um importante papel na sociedade que é o de levar à frente o projeto educacional pensado pelas ideologias macro-sociais engendradas nos planos e projetos coletivos hegemônicos. Contudo, há que se considerar que no plano das ações, os docentes coadunam também o outro lado do poder, caracterizado pela autonomia do seu desenvolvimento profissional.

Ao conceber o significado do trabalho do professor, Pimenta (2002, p. 80) contribui com uma importante reflexão da qual a educação é descrita como ato que tem por objetivo humanizar os indivíduos. Sendo assim, como prática social ela ocorre em todas as instituições e “[...] como prática social sistêmica e intencional, acontece em algumas, dentre as quais se destaca a escola [...]”.

Os desafios impostos pela sociedade atual assinalam para as pesquisas em educação e outras matrizes teórico-metodológicas, reconfigurando o palco produtivo no que tange a formação docente. É desse lugar que visualizo trabalhos que se aproximam dos elementos considerados por muito tempo e, ainda hoje, pela tradição científica como *marginais*, dentre as quais cito pesquisas como as de Nóvoa (2000), Josso (2004) e Souza (2006) que focam as histórias de vida e formação dos sujeitos.

Assim, “Itinerâncias formativas: o processo de construção da identidade docente” realiza um estudo sobre a formação de professores, abordando as trajetórias formativas e o processo de constituição da identidade docente, a partir das narrativas de 02 formadoras de professores. Ao realizar um levantamento das produções existentes (teses, dissertações e TCC), nas bibliotecas da Universidade do Estado do Pará, da Universidade Federal do Pará e da Universidade da Amazônia, algo que me impressionou foi a percepção de como a

¹ Peço licença aos que zelam pela impessoalidade dos trabalhos científicos para utilizar a primeira pessoa do singular na construção da dissertação. Vale ressaltar que não negligencio neste o movimento analítico que crê que somos atravessados por significações culturais tecidas em espaços e momentos distintos, e que habitam em nós silenciosamente e por vezes despercebidas. Contudo, acredito que esta opção não torna o texto nem menos, nem mais científico, para mim isto o torna apenas mais humano.

formação de professores é um dos campos de estudos bastante (re)visitado, apresentando sempre outras lentes analíticas.

Ao refletir sobre o termo itinerância, aproximo-me da perspectiva de Souza (2006) ao afirmar que o processo formativo dos sujeitos é marcado pelas incursões e sobre as suas trajetórias de vida. Nesse entendimento, a proposta edificada em torno dessa pesquisa perpassa pela concepção da valorização das experiências de vida dos sujeitos, de suas trajetórias, dos caminhos percorridos, os quais teceram as identidades.

Por considerar que o trabalho com as experiências de vida dos(as) professores(as) fornece texturas ao seu processo de formação, os quais são corporificados em suas práticas pessoais e profissionais, é que esta investigação envereda por uma compreensão de como as identidades vão se constituindo no decorrer da vida dos sujeitos.

Neste estudo, revisitar a formação docente consiste em compreender as raízes tecidas historicamente no âmbito da formação de professores, e que atribuíram à profissão de professor(a) traços específicos de identidade e atuação, os quais foram esculpidos nas experiências formativas dos sujeitos. Significa também, realizar um diálogo entre passado e presente, dito e vivido sobre a formação/escolarização de professores(as), adotando como âncora de estudo as narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Ao refletir sobre os caminhos que me levaram a concretização de um estudo que aborda as experiências de vida dos sujeitos, compreendo que esta escolha se justifica pelo prosseguimento da linha de pesquisa iniciada durante minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia da UFPA, ao construir o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Formação de professoras em Escola Confessional em Abaetetuba-PA nos anos 50/60” (MAUÉS; SANTOS, 2003), sob orientação da Prof^a Dr^a Josenilda Maria Maués da Silva, estudo este que impulsionou minha vontade de pesquisar questões relativas a gênero, memória e formação docente.

Esta pesquisa foi importante para mim, porque abriu as portas para as discussões sobre a Formação de Professores e os referenciais que abordam a dimensão e as possibilidades do estudo acerca das memórias. Uma vez que, ao inquirirmos sobre as relações entre educação religiosa e formação docente, visando compreender os modos pelos quais a educação religiosa participou da constituição das identidades pessoais das professoras ex-normalistas, focalizamos uma reflexão pautada numa metodologia que aliava, a partir da análise e discussão dos dados obtidos, o trabalho com depoimentos orais.

Uma das reflexões apontadas por este estudo foi a compreensão das relações existentes entre formação religiosa e formação para o magistério e a percepção de como os saberes

instituídos participavam da configuração para as identidades pessoais e profissionais das professoras entrevistadas.

Essa etapa foi importante porque me mostrou quão significativo pode ser uma pesquisa que trabalha na perspectiva da história oral, pois por meio das experiências de vida e formação, elementos relevantes podem vir à tona a partir de um trabalho de cunho memorialístico.

Com a entrada no mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na Linha de Formação de Professores, o interesse em aprofundar conhecimentos sobre as pesquisas que investigam as questões referentes à subjetividade e identidade foi tornando-se cada vez mais nuclear. A partir das disciplinas “Saberes, Competências e Identidade Docente” e “Políticas de Formação de Professores”, o projeto foi ganhando mais consistência.

É importante ressaltar que, a partir da disciplina Políticas de Formação de Professores, o interesse de continuar com a perspectiva teórico-metodológica de um trabalho de conotação biográfica intensificou-se, isto porque observo como os estudos que focam as experiências de vida dos sujeitos ainda recebem um trato marginal pelos adeptos do modelo científico tradicional. Aqui, ao mesmo tempo em que minha opção metodológica foi ficando nítida, também senti certo receio, pois compreendi que o trabalho dessa natureza metodológica exigiria muito da pesquisadora.

Uma das atividades realizadas durante a disciplina “Políticas de Formação de Professores” consistiu na construção de um memorial, o qual teria como foco minha história de vida, focando as experiências escolares. Naquele momento, ainda não conseguia atentar para a dimensão daquela atividade, entretanto hoje, após o aprofundamento nas leituras que discorrem sobre o método biográfico e as histórias de vida, entendo porque o interesse pela discussão da construção das identidades pessoais e profissionais dos sujeitos. Então, compartilho aqui, de forma sucinta, meu itinerário de formação.

Nasci em 30 de outubro de 1977, década em que vivenciávamos o tenso período do regime militar. Filha da cametaense Rosinete Fiel dos Santos e do ponta-pedrense Carlos Souto dos Santos. Cresci motivada pelo orgulho de ser uma genuína paraense. Meus pais, ainda crianças, vieram para a “capital” do Pará, acompanhados de seus familiares em busca de uma vida melhor e distante das dificuldades econômicas que vivenciavam em seus municípios.

Sou a segunda filha de um total de 04 irmãos, Fábio, Carla e o caçula Maxley. Ao recordar minha infância, lembro-me dos momentos turbulentos financeiramente vividos, dos dias e noites distante de meu pai que, visando manter nossa família, trabalhava como viajante.

Era comum ele ficar semanas ou meses longe de casa, contudo, a alegria que sentíamos pelo seu retorno apagava toda e qualquer marca de tristeza que sentíssemos.

A vida nesse momento não foi fácil, lembro de dificuldades referentes aos aspectos de moradia e alimentação. Não recorro se, naquele momento, reclamava de nossa vida simples. Mamãe sempre dizia que o importante era o valor de nossa vida.

Como meu pai viajava por longos dias e a renda dele era pouca para nossa despesa, pois vivíamos de aluguel, minha mãe resolveu trabalhar em uma fábrica de castanha que funcionava próximo à pequena vila onde morávamos.

Meu pai nunca reclamou de minha mãe trabalhar fora, contudo, ele ressaltava a importância dela acompanhar nossa educação. Segundo ele, os estudos eram a nossa única possibilidade de sermos “alguém na vida”. Meus pais sempre lutaram para manter-nos na escola. Dessa forma, mamãe sempre nos acompanhou nos estudos, desde muito novos ainda, assim a educação sempre foi algo que vinha em primeiro lugar para minha família.

O início de minha escolarização se deu muito cedo, mais ou menos por volta dos 3 anos de idade. Devido às dificuldades econômicas enfrentadas por minha família, recorro que minha mãe foi a primeira educadora que tive. Naquele tempo era comum a preocupação dela com nossa educação, era motivo de orgulho que os filhos entrassem na escola já sabendo ler e escrever.

Devido à cultura em que minha genitora foi formada, os métodos de ensino conhecidos por ela reproduziam o referencial de uma educação tradicional, repleta de repreensões e castigos.

Não recorro ter muitos amigos durante a infância e a adolescência, pois como minha mãe trabalhava o dia inteiro e papai viajava muito, nós ficávamos em casa praticamente isolados. Meus pais temiam os perigos e insegurança que rondavam o bairro onde morávamos. Este fato talvez justifique a postura de mamãe em pouco permitir que nos envolvêssemos com as outras pessoas. Assim, minha história de vida apresenta certa ausência neste ponto.

Do ensino fundamental, muitas lembranças me acompanham. Recorro de uma professora que tive na 3ª série. Suas aulas eram dinâmicas, ela fazia jogos entre os alunos. Apesar do jeito durão da professora, eu sentia que ela se importava com os alunos, com nossa educação. Durante esse período, na 5ª série, uma das disciplinas que me marcou bastante foi a Educação Física. Eu gostava muito de fazer Educação Física, um dos meus esportes preferidos era o vôlei, mas devido minha baixa estatura raramente era selecionada para fazer parte dos grupos que jogavam. As aulas de Educação Física seguiam uma lógica de

rendimento, quase sempre destinada à preparação para a disputa entre as escolas. Então, para nós, “os fora dos padrões”, geralmente restava a queimada.

Uma das dificuldades que senti quando do momento de minha aprovação para a 5ª série, foi o grande número de disciplinas que eu tinha que estudar: Português, Matemática, História, Geografia, Redação, Religião, Francês, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação física, entre outras.

As práticas de ensino vivenciadas neste momento consistiam, comumente, em atividades de memorização, questões como completar e responder seguindo a receita do livro didático. Isso sem esquecer do questionário, outra prática muito freqüente.

Outra experiência marcante em minha memória foi com a professora que lecionava Francês na 6ª série. Para mim, suas aulas eram maravilhosas, e eu fazia questão de não faltar nos dias de aula de Língua Francesa. A didática que essa professora utilizava era muito eficiente, a forma de lidar com os(as) alunos(as), a relação mais humana, mais próxima. Algo que faz parte de minhas memórias era o momento da freqüência dos alunos(as), pois nós não éramos apenas números na freqüência, já que esta professora sabia o nome da maioria dos/a estudantes.

Ainda nesse período, um professor me marcou profundamente: o de Matemática na 7ª e 8ª séries. Ele era muito rígido, durante suas aulas nós poderíamos fazer perguntas, mas quando chegavam suas avaliações era como se uma batalha fosse iniciada. Eu não entendia muito bem para que me serviriam tantas fórmulas, mas fazia questão de decorá-las para me sair bem nas provas. Contudo, esse professor, do jeito dele, parecia ser um homem muito preocupado conosco.

O ensino médio seguiu praticamente a mesma lógica vivenciada por mim: professores preocupados em cumprir seus conteúdos, aulas extremamente técnicas, sem a dimensão do contexto; o livro didático era o principal instrumento de veiculação de informações. Desse período, não recorro de nenhum professor que tenha marcado significativamente, pois as dificuldades de estudar em uma escola pública quase sempre em greve, faziam com que os professores passassem por nós sempre atribulados.

O ingresso no curso superior e, especificamente, na Pedagogia, inicialmente não foi uma opção. Recordo que meu pai sempre desejou que, ao menos, um de seus 04 filhos fosse doutor, na linguagem dele isto queria dizer médico. Para meu pai, esta profissão poderia ajudar a pessoas necessitadas, idéia fortalecida após um grave momento de doença vivenciado por nossa família.

No período em que freqüentava o cursinho (ano 1996), optar por um curso superior foi meu grande dilema. Meus colegas e alguns professores mencionavam que o curso de Medicina tinha um custo muito alto e, devido a isso e ao estímulo de um amigo (José Domingos), que mais tarde viria a freqüentar a mesma classe que eu na Universidade, acabei me inscrevendo no curso de Pedagogia. Em 1998, ano em que fui aprovada no processo seletivo da UFPA, eu já trabalhava em uma renomada empresa local², e posteriormente, passei a atuar como instrutora na área de treinamento de Recursos Humanos.

Confesso que durante os 2 primeiros anos como universitária ainda não encontrava chão, não conseguia visualizar concretamente a atividade para a qual estava estudando. A partir do 3º ano, ao entrar em contato com as disciplinas pedagógicas, comecei a me encantar com o curso, com sua concepção. Assim passei a me envolver mais com a licenciatura.

Relembro que a partir das disciplinas Fundamentos da Didática e Teoria do Currículo, passei por um dilema interior. Nesse momento comecei a me apaixonar pelo curso de Pedagogia, período em que entrei em contato com as obras de Paulo Freire (1983; 1996) e Tomás Tadeu da Silva (1995; 1996; 1999).

Por meio das discussões em sala, passei a perceber o caráter alienador que eu desempenhava em minha atividade profissional. A partir das discussões em sala de aula comecei a repensar minhas ações, refletir sobre minha atuação profissional, pois no meu entender ela contribuía para uma prática altamente conformadora e acrítica.

Por vezes entrei em choque, não sabia se seguia os direcionamentos da empresa ou se me deixava seguir por meus ideais. Assim, tentei conciliar, ainda que de forma sutil, ambas as perspectivas. Entretanto, essa atitude fez com que fosse questionada muitas vezes, contribuindo para que entregasse o emprego. Foi nesta ocasião que me aproximei das atividades realizadas pela academia e iniciei minha participação nos Projetos de Extensão da UFPA.

Entre aqueles o Projeto Riacho Doce no qual atuei como professora, secretária e supervisora educacional durante 3 anos, atendendo jovens em situação de risco social com faixa etária entre 7 e 14 anos. Considero que este momento foi fundamental para o meu envolvimento e interesse pela área da educação, momento em que percebi o grande desafio que significa ser professora.

Depois de formada, continuei participando dos Projetos de Extensão vinculados à UFPA e destaco o Laboratório de Linguagem Corporal (LACOR). Na ocasião, como

² Por questões éticas chamarei aqui de RH empreendimento.

coordenadora pedagógica (voluntária), tive oportunidade de compartilhar experiências com educadores(as) que desenvolviam atividades junto a comunidade que reside nos bairros próximos à universidade em questão.

Um dos princípios comuns ao Riacho Doce e o Lacor consistia em contribuir com as escolas atendidas pelos referidos Projetos de Extensão Universitária, por meio de oficinas temáticas, palestras, cursos de formação continuada dirigida aos educadores. Nesses momentos, partilhava com os(as) professores(as) do ensino fundamental as experiências e, principalmente, me formava a partir da vivência com o outro.

No período da graduação, entraram em cena professores(as) que para mim foram exemplos que carreguei comigo, um pouco de cada um. A professora que ministrou em minha turma 2 disciplinas (“Didática e Formação Docente” e “Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil”) as quais considero fundamentais, despertou em mim a vontade de prosseguir e me aperfeiçoar cada vez mais.

A docente em questão, além de demonstrar domínio e interesse pela Formação de Professores, tinha um jeito todo especial quando trabalhava suas aulas, o qual me estimulava ser como ela. Seus gestos, sua doçura, sua técnica e compromisso acadêmico são elementos que até hoje trago em minhas lembranças.

Outra pessoa marcante em minha vida acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, foi a docente que conduziu a disciplina Prática Pedagógica. Com ela conheci outra possibilidade de pensar a educação. Por meio de sua produção “Casaco de Arlequim” (SILVA, 2000), compreendi a importância de desnaturalizar as práticas, e de lapidar nossos olhares. Como ela mesma escreveu em um texto dedicado a minha turma (398), e que guardo até hoje “[...] foi um chamado à aventura de construir experiências pedagógicas onde o prazer, a alegria, a criatividade e a rigorosidade se articulam no processo de conhecimento” (SILVA, 2001, p. 01).

A professora da referida disciplina semeou em mim o desejo de observar o não dito, as *falas silenciosas*, as *memórias perigosas* e o *conhecimento perigoso*. Acredito que isso significa trabalhar com outra perspectiva epistemológica de pesquisa. Esta profissional, para mim, emite subjetividade.

Um professor que participa de minhas memórias de formação, foi o responsável pelas disciplinas: Planejamento Educacional e Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais. Não tenho nem palavras para descrever este profissional, pois além de suas inquestionáveis qualidades técnicas e grande compromisso com o processo educacional, é alguém que emana enorme humanidade.

Por meio dos estudos que versam sobre as histórias de vida compreendo como os(as) professores(as) marcam nossas vidas. Fazendo uma releitura de mim, percebi como sou tecida também em meus itinerários pessoais, profissão e escolarização. Assim, trago comigo cada um dos(as) professores(as) que me incentivaram a ser ou não como eles(as). A partir de minha história de vida, creio que os mesmos contribuíram para que eu seja a profissional que sou hoje, pois como diz Silva (2001, p.1) “[...] estaremos, portanto indelevelmente inscritos uns nos outros”.

Desta forma, do lugar que falo neste momento, se ser professora não foi uma opção consciente, a princípio, digo agora que permanecer foi. Daí a opção por concorrer e cursar o Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Pará.

Hoje, casada e atuando em projetos sociais e cursos de formação continuada de professores, percebo o quanto minha percepção de educação é norteadas pelos referenciais que trago de minhas itinerâncias formativas e, de como minha história de vida se entrelaça na constituição do meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois no desenvolvimento da prática educativa percebo os(as) alunos(as) como o retorno a minha própria história e faço o possível para que eles(elas) se vejam como seres capazes de fazer a diferença.

Ao falar de suas influências musicais, uma determinada cantora comentou o seguinte: “eu sou um pouco de todos aqueles que me arrepiaram a pele” (informação verbal)³. Neste trabalho, parto do princípio de que somos aquilo que vivenciamos em nossas experiências, positiva ou negativamente, experiências estas que participam da construção de nossas identidades. Neste caso, me apóio em Nóvoa (1999) quando discute sobre a indissociação da constituição das identidades pessoais e profissionais.

As exposições realizadas impulsionaram-me à realização de uma investigação que repensa a formação e identidade docente, sob os holofotes de uma ciência que valoriza as texturas dadas pelas experiências dos sujeitos. Como assevera Santos (1989, p. 13), a tradição hermenêutica em que as construções científicas foram se constituindo, a generalização, os objetos teóricos e, a “[...] desconstrução faz-se necessário mediante o apelo ao inobjetivável e ao inimaginável que tornam ou tornaram socialmente possível os objetos e as imagens científicas em uso”.

Essas considerações me fazem repensar a educação como via dupla, onde os sujeitos formam, e também são formados, pois as experiências de vida e formação dizem e revelam a dinâmica social baseada não apenas em processos de continuidades e conformação, mas

³ Entrevista realizada em um programa de televisão no Brasil, 2007.

também de rupturas e de ressignificações. É a partir dessas considerações que esta pesquisa apresenta como problemática a seguinte questão: *de que modo as histórias de vida das formadoras de professores contribuíram para a construção das identidades docentes pessoais e profissionais?*

A partir da explicitação da problemática, intenciono refletir sobre como as itinerâncias formativas percorridas pelas professoras formadoras, contribuíram para a construção das identidades pessoais e profissionais das mesmas. Nesse sentido, a possibilidade de investigar o processo formativo de professores formadores parte do pressuposto de que as experiências de vida e formação das pessoas são importantes elementos para a compreensão de aspectos não somente subjetivos, ou micro, ou individuais, como tradicionalmente as pesquisas com base na racionalidade científica moderna advogavam. Ao contrário, são ao mesmo tempo elementos reveladores da constituição social e histórica da profissão docente.

Tendo em vista o objetivo oriento-me pela abordagem qualitativa-experiencial, já que ela é a que mais corresponde ao referencial metodológico de trabalhar com as histórias de vida. Este estudo, baseado na referida abordagem, vislumbra valorizar os sujeitos, suas narrativas e suas memórias.

Nesse entendimento, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo do significado das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captado em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22).

A dimensão experiencial justifica-se por permitir realizar uma investigação que possibilite a inserção de estudos que dialoguem com as experiências formativas das professoras. A constituição da pesquisa de cunho experiencial para Souza (2006, p. 59), consiste em empreender a história da formação docente, o diálogo entre passado e presente, entre o dito e o vivido, “através da junção do saber e dos conhecimentos como possibilidade de transformação e auto-formação dos próprios sujeitos”.

O percurso metodológico seguiu uma linha analítica que favoreça uma (re)construção histórica considerando as narrativas das professoras, assinalando com isso, na história da educação paraense, um desafio epistemológico ao fazer científico, visto que o trabalho permite dialogar com as discursividades produzidas sobre a formação docente e as experiências de vida e formação dos sujeitos.

No que consiste aos sujeitos, a pesquisa primou por duas professoras que estudaram em Escola Normal, que cursaram Pedagogia, mestrado e/ou doutorado em educação e que atuam como formadoras de professores. Os critérios para a seleção dos sujeitos se justificam

porque aquelas profissionais seguem uma trajetória no campo da docência, o que pode elucidar as itinerâncias percorridas no processo de construção das identidades docentes.

A análise das narrativas foi norteada pela perspectiva interpretativa e por meio desta deu-se a análise dos documentos. Baseada nos estudos de Souza (2006), um projeto orientado pelo referencial analítico-experiencial parte da premissa que as narrativas biográficas apresentam um relevante valor heurístico para a investigação científica, já que são mescladas por aspectos históricos vivenciados pelos sujeitos nas microssituações sociais ao longo de suas vidas.

Nessa linha reflexiva é que aponto a relevância deste trabalho e a possibilidade de contribuir para a compreensão do processo de constituição da profissão e identidade docente, mencionando os processos sociais e culturais inerentes à construção de sujeitos historicamente situados, compreendendo as trajetórias de um passado refletido no presente, de visibilidade a questões por vezes subtraídas do referencial analítico como as questões relacionadas à subjetividade humana.

Socialmente, esta dissertação se revela na possibilidade de servir como instrumento um instrumento de análise que poderá contribuir nos cursos de formação inicial e continuada, já que possibilita o repensar do processo de formação docente.

A singularidade do trabalho consiste na realização de um estudo que almeja colorir as pinturas traçadas dentro de uma racionalidade científica moderna. Esta secundarizou, por muito tempo, as discussões sobre as experiências de vida e formação dos indivíduos, e principalmente, num momento em que a discussão sobre a formação de professores e identidade docente desponta como problemática no cenário nacional.

A pesquisa está estruturada em três capítulos, que visam apresentar questões teóricas e metodológicas sobre o sentido da pesquisa sobre a Formação de Professores a partir do trabalho norteado pelas histórias de vida e formação de professores.

O primeiro capítulo, *Formação e identidade docente: perspectivas e debates*, esboça um quadro teórico que versa sobre as temáticas formação docente e identidade, mapeando, a partir das literaturas científicas em educação as pesquisas que acenam para a inserção da dimensão pessoal na compreensão da vida profissional dos professores.

O segundo capítulo, *A pesquisa com enfoque no método biográfico: trilhas e desafios*, discorre sobre o método biográfico, dialogando com os autores que analisam a emergência e as inquietações da adoção dessa perspectiva metodológica nas pesquisas sobre formação docente e elucidando os caminhos percorridos durante a investigação.

O terceiro e último capítulo, *Tecendo identidades: interconexão entre as dimensões pessoais, escolarização/formação e profissão*, examina as itinerâncias formativas percorridas pelas professoras formadoras. A partir dos eixos histórias de vida, formação e profissão, o estudo vislumbrou como as experiências pessoais podem servir como importante ferramenta para uma linha explicativa sobre o processo de construção da identidade docente.

As considerações finais da pesquisa são constituídas pelas apreensões advindas com o estudo, a perspectiva de ouvir o outro, o sentimento de partilha que envolve este tipo de investigação-formação e, retoma de forma sucinta as reflexões sobre o potencial analítico de pesquisar a temática da formação e identidade docente a partir das histórias de vida de professoras formadoras.

1

**FORMAÇÃO E IDENTIDADE
DOCENTE: PERSPECTIVAS E
DEBATES**

Formação designa o processo do devir, em que o contorno da imagem, que persegue o modelo, se realiza. Mas é mais que isso. Esse processo, porém, não se efetua de modo a atender a uma finalidade técnica a ele externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamentos.

Bicudo (2003, p. 28)

1.1 FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS E CONSTRUÇÕES

Este capítulo pretende situar a temática da formação e identidade docente, remetendo a aspectos ligados à construção teórica e processual que envolve a percepção dos modelos formativos nos processos de escolarização dos(as) professores(as). Nesse sentido, a partir dos referenciais teóricos que privilegiam a referida temática, traço uma linha reflexiva sobre os caminhos e concepções que participaram da edificação do projeto educacional docente.

No momento em que adentro nos discursos produzidos durante o percurso histórico em que a formação de professores tem se processado, visualizo algumas perspectivas educacionais que fundamentaram as bases da escolarização e formação dos professores. Nesse sentido, mais do que simples discursos produzidos, esses modelos de educação participaram efetivamente do projeto formativo da profissão docente.

A lógica da formação docente historicamente esteve pautada em concepções teóricas que alimentaram os referenciais norteadores dos processos de escolarização dos docentes. Essas concepções alimentaram em cada tempo e lugar, posturas, valores, modelos que se corporeificaram por meio da dinâmica curricular e práticas educacionais.

O modelo da racionalidade moderna é um dos que merecem destaque nesta análise, isto porque alicerçou os pilares de uma formação que carregou consigo as marcas indeléveis desse pensamento. Nesse entendimento, a formação dos professores baseada nesta perspectiva foi marcada intensamente, e não somente ela, pela instrumentalização técnica, a qual fundamentaria a base dos futuros professores por meio da apropriação do conhecimento.

Em linhas gerais, esse projeto formativo se norteava pela concepção de uma ciência racionalista moderna, perspectiva esta que primava por um desenho profissional desvinculado das experiências vividas pelos(as) professores(as).

À luz dessas considerações, uma inquietação se fez presente: qual a implicação de considerar como os modelos formativos em um trabalho que pretende refletir sobre a formação e identidade docente? Para mim, essa consideração é fundamentalmente relevante porque a partir dela, visualizei como a construção histórica de produção de formação de professores não se construiu alheia aos padrões científicos, de legitimação do conhecimento. No plano das ações, é mister considerar que as construções que tratam da Formação dos Professores, seus saberes e suas identidades se transpõem para o seio do processo educativo, ultrapassando os muros da escola, não somente ela e se arraiga no projeto educacional de Formação dos Docentes.

A partir dessa consideração, creio ser relevante elucidar alguns percursos que configuraram historicamente o referencial de ser professor, visualizando os modelos educacionais que corroboraram na edificação da construção científica e social sobre o perfil do professorado.

1.1.1 A formação docente em Escola Normal

Ao longo da história, a formação docente brasileira e, mais recentemente, a partir da década de 1960/70, é notável a preocupação com a qualificação dos professores dentro de espaços que fomentem, além do ensino, a pesquisa e a extensão. No entanto, o processo educativo vivenciado pelos(as) docentes, no período mencionado, deu-se quase que exclusivamente em escolas normais.

No que diz respeito às políticas de formação de professores(as), não há como negar a importância do papel trilhado pelas escolas normais, concebidas como instituições de escolarização dos profissionais docentes.

Nesse sentido, Garcia (1999, p. 72) ao dissertar sobre a formação inicial docente em escolas normais no cenário espanhol, analisa a própria adjetivação normal. A qual implica na compreensão de que seriam nessas instituições que se “[...] davam a “norma” docente, ou seja, escolas como as primárias, mas modelos onde a outro nível se estudava a norma didáctica que deveriam seguir aqueles que queriam dedicar-se ao ensino das crianças”.

A pesquisa de Garcia (1999) é importante porque apesar de não se referir ao nosso contexto, fornece um leque analítico que nos permite perceber como as escolas normais, entendidas como espaços de formação dos professores primários tanto em âmbito internacional como nacional, não destoavam totalmente dos valores e modelos perseguidos por estas instituições de ensino.

Na compreensão de Nóvoa (1999, p. 16), a formação de professoras em escolas normais portuguesas contribuiu para a criação da natureza do saber pedagógico que, como percebemos, sempre esteve atrelado a relações “[...] externas ao mundo dos professores [...]”. Dessa feita, a formação docente necessita ser compreendida com base na dinâmica contextual na qual historicamente a mesma se vê envolvida, considerando também os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais que são constitutivos da profissão professor.

Essa linha reflexiva demonstra como, no contexto brasileiro, as escolas normais não fugiram ao padrão de formação europeu, já que a lógica formativa concretizada aqui foi

norteada por uma preocupação com a dimensão técnica da formação dos futuros professores e que se expandiu por muitos países.

A respeito do envolvimento escolar na produção da profissão docente Nóvoa (1999, p. 18) assevera que:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes e do sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para génese de uma cultura profissional.

Nesse percurso histórico, as escolas normais desempenharam um importante papel na formação docente, visto que participaram ativamente do projeto social de arquitetura da imagem profissional e pessoal dos(as) professores(as) com tipos, posturas e valores específicos, uma vez que é irrefutável que a construção de identidades do/a professor/a está fundada, também, no seu percurso de escolarização.

Com base nesta premissa, a escola normal:

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio com humildade e obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana (NÓVOA, 1995, p. 16).

Em cenário nacional, ao evidenciar o papel das escolas normais no desenvolvimento profissional de professores, Brzezinski (1996, p. 19) ressalta que “[...] a escola normal foi, por quase um século, *locus* formal e obrigatório como escola de formação de professores para atuar na escola fundamental, na escola complementar e na própria escola normal”.

Conforme este ângulo de análise, Nóvoa (1995, p. 16) ao referir-se sobre a realidade portuguesa, também destaca o papel trilhado pelas escolas normais na escolarização dos docentes:

[...] a *formação de professores* passou a ocupar um lugar de primeiro plano desde meados do século XIX e o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente. Em torno da produção de um *saber* socialmente legitimado, relativo às questões do ensino e da delimitação de um *poder* regulador sobre o professorado, afrontam-se visões distintas da profissão docente nas décadas de viragem do século XIX para o século XX.

Grande parte dos estudos que versam sobre as escolas normais geralmente destaca uma formação desprovida de embasamento político, ressaltando a supervalorização das dimensões técnicas do ensino. Neste momento, uma reflexão que não merece ser silenciada sobre o papel formativo nas mesmas, consiste em reconhecê-las como um dos primeiros espaços de abertura à escolarização e profissionalização feminina.

Ainda que na contramão da história, por mais que a abertura à escolarização das mulheres inicialmente não tenha se constituído na fomentação de uma conscientização política, não podemos desconsiderar o caráter autônomo que envolve a profissão docente.

Nesse sentido, as escolas normais:

[...] constituíam um espaço de formação socialmente aceito, responsável pela profissionalização de um grande número de mulheres. A possibilidade de exercer uma profissão socialmente permitida garantia as mulheres a oportunidade de transcender o âmbito doméstico na busca da realização e independência social e econômica (FREITAS, 2003, p. 37).

A reflexão de Freitas evidencia a imagem social atribuída ao magistério, principalmente das séries iniciais e 1ª a 4ª série como espaço de atuação feminina, caracterizando-se como um dos primeiros espaços de atividade profissional, mesmo que carregada posteriormente de pré-conceitos e desvalorizações. Desta forma, é interessante cintilar como a docência é um dos primeiros locais em que as mulheres tiveram a oportunidade, ainda que de forma sutil, de transpor os espaços fundamentalmente domésticos, e se inserem na dinâmica social.

A abertura do ensino nas escolas normais às mulheres se deu a partir da “necessidade” portuguesa de não confinar as filhas e mulheres no espaço familiar. É neste contexto histórico que essas instituições passaram também a admitir mulheres, porém mesmo assim, não se misturariam aos homens. Em palco brasileiro, essa situação não foi tão diferente, visto que as primeiras escolas normais atenderiam rigorosamente ou apenas mulheres ou somente homens, fato este que persistirá durante muito tempo.

Na análise de Oliveira (2003), a entrada da mulher no magistério brasileiro criou no imaginário social masculino uma perspectiva de desqualificação profissional. Isto fez com que os homens, de certa forma, se afastassem do exercício da docência, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais, evidenciando-se a partir daí o desprestígio no magistério, com pagamento de baixos salários.

Em âmbito nacional, Freitas (2003) menciona que o estado do Pará se insere no cenário educacional como o terceiro Estado brasileiro a criar uma escola normal, em 1839,

admitindo inicialmente apenas homens. É somente depois de algum tempo que as mulheres passam a ser aceitas. Segundo a historiografia oficial, é a partir de 1871 que os homens passaram a usufruir do mesmo espaço (prédio e não salas) que as mulheres, pois, no que diz respeito ao ensino normal no Pará a instrução destinada às professoras acontecia em prédio diferenciado. As aulas destinadas aos alunos realizavam-se no Liceu Paraense (localizado no Largo dos Quartéis), enquanto que para as alunas se realizavam no Colégio Nossa Senhora do Amparo (SOUZA, 1972).

Nessa direção, Nóvoa (1995, p. 16) vislumbra uma dupla dimensão constituinte na formação de professores(as) normalistas, pois:

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional que conquista uma importância acrescida nos quadros de projectos de escolarização de massas; mas são também espaço de afirmação profissional, de onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente que veicula uma concepção de professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também lugar de reflexão sobre as práticas. O que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

As trajetórias formativas de professores(as) podem nos auxiliar na compreensão dos elementos históricos, sociais, culturais e pedagógicos em que a formação inicial e a escola normal estavam alicerçadas, favorecendo a compreensão dos componentes identitários enfatizados na formação das professoras pesquisadas. E é por isso que não podemos suprimir da história da escolarização/formação de professores as contribuições e os saberes oriundos das escolas normais.

Uma importante questão que gostaríamos de iluminar é que não refutamos o papel desenvolvido pelas escolas normais na trajetória histórica da formação inicial docente, pois isto implicaria numa ingenuidade. Desmereceríamos toda a construção teórica e metodológica que tal instituição corroborou para a escolarização dos professores, ainda que, conforme vários autores são pontuais em defender, as escolas normais tenham contribuído para a construção de um saber técnico, centrado na aquisição de conteúdos, enfatizando a postura distintiva sobre o ser professor.

Sendo assim, o movimento de rememorar os caminhos percorridos na busca de perceber os estilhaços lançados à profissão docente é interessante, pois nos permite analisar a gênese dos processos históricos, os impasses e os avanços na constituição da identidade docente, de rupturas e de desvalorizações.

Diante do cenário de reconfigurações da sociedade em crescente mudança, esses efeitos foram sentidos pelo projeto educacional vislumbrado para a formação inicial de professores, já que o modelo cimentado na racionalidade técnica não respondia mais aos anseios advindos com as mudanças sociais e transformações da atividade educativa, o que exigia a superação dessa perspectiva de formação.

1.1.2 Formação docente em nível superior: em busca da qualificação do ensino

A Formação de Professores em escolas normais criou no imaginário social imagens edificadas historicamente em torno da docência, como território desprovido de qualificação. A idéia que qualquer pessoa poderia exercer atividade de professor(a) contribuiu para se repensar as bases educacionais, o papel do professor e, conseqüentemente, o próprio lugar de escolarização dos docentes.

Tomando por base o contexto americano na década de 1980, essa atmosfera de insatisfação levou a um ambiente de questionamentos em prol da qualificação do ensino, culminada pela emergência do então “perigo amarelo”. Essa compreensão parte da ascensão do Japão como potência no campo educacional (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2003), fato este que demonstrava as fissuras no processo educacional norte-americano.

As propostas de redefinição do quadro da docência como atividade profissional evidenciasse no contexto norte-americano, inicialmente nos Estados Unidos, pois é quando surge a preocupação em pensar novas diretrizes para o magistério, abordando a necessidade de um novo olhar paradigmático para profissionalização dos professores.

A crítica desenvolvida em âmbito internacional pelos(as) pesquisadores(as), dentre os quais podemos citar os estudos de Shön (1995), apontava para as limitações do modelo educacional traçado dentro de um racionalismo técnico⁴. Tendo como fio condutor uma formação preocupada com a instrumentalização técnica dos futuros docentes, a formação passou a ser concebida como um fim em si mesma, permitindo aos professores e professoras *aprenderem* a ensinar.

No panorama nacional, essa crise do sistema educacional dos Estados Unidos ecoou como uma *onda* exortando nos estudiosos da educação profundo interesse pela temática da formação docente. Nesse contexto, emergem um número considerável de pesquisas que

⁴ Segundo Gómez (1995, p. 96) o modelo racionalidade técnica como “a actividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teoria e técnicas científicas”.

versam sobre as críticas ao modelo racionalista tradicional que solidificava os cursos de Formação de Professores.

A herança da racionalidade técnica aliada ao imaginário social que atribuiu à atividade docente feminina como desprovida de profissionalismo cunharam na profissão docente uma imagem desfigurada e não reconhecida, visto que no campo educacional qualquer pessoa que dominasse a técnica estaria apta a atuar como professor(a).

O movimento de feminização, conforme Arroyo (2000), por meio dos discursos doação e vocação, os quais permeavam a atividade docente, contribuía para afigurar ao magistério como terra sem dono, isto é, qualquer pessoa poderia exercer.

Retomando as reflexões em contexto externo, Schön (1995) é um dos precursores que repensam a Formação Docente. Segundo ele, esta não deveria se pautar somente em preocupações meramente técnicas, mas como um processo reflexivo em que o professor trabalha com as situações problemáticas. Na leitura de Schön, a formação de professores orienta a preparação dos futuros profissionais capazes de ensinar em momentos instáveis, incertos e norteados por conflitos.

Os debates que repensam uma nova racionalidade da formação citam a necessidade de uma compreensão do profissional como prático reflexivo. Entre os autores que defendem esta posição estão Schön (1995) e Gómez (1995).

Gómez é outro importante pesquisador que tem contribuído para o debate sobre os modelos formativos que estão associados ao processo de escolarização de professores. No entender do referido autor, a atividade profissional do professor numa perspectiva da racionalidade prática parte da:

[...] análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (1995, p. 102).

No exame analítico sobre a Formação de Professores as contribuições de autores internacionalmente reconhecidos que tratam da referida temática é fecunda, pois possibilita mapear alguns caminhos traçados a partir do olhar dos pesquisadores quando tecem suas construções. Assim, situar elaborações dos pesquisadores que se seguem, refletem sobre as trilhas históricas percorridas pela Formação Docente.

Os estudos de Schön (1995), Gómez (1995) e Zeichner (1993) apontam para uma outra racionalidade em educação. Como consenso, esses autores se opõem ao racionalismo técnico que marcou o trabalho a formação de professores. No campo das divergências, notamos em Schön a preocupação com um triplo movimento que envolve a profissão docente da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação.

No que diz respeito às considerações de Gómez (1995), a ação reflexiva do professor diferencia-se por este atuar, como ele diz, num meio ecológico complexo que envolve um aspecto psicossocial vivo e mutável. Articulando, desta maneira, aspectos relacionados a questões de natureza individual e coletiva da aprendizagem.

Assim:

[...] a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondência afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (GÓMEZ, 1995, p. 103).

As proposições citadas anteriormente, ao retomarem a discussão sobre o trabalho docente, transcendem a lógica formativa centrada na mera instrumentalização técnica dos professores e lançam mão de um outro prisma educacional, já que apontam a formação dos professores como práticos reflexivos. Com base nas premissas de Gómez (1995, p.103), percebo que o processo reflexivo envolve um conhecimento “[...] contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital”.

Nesse parâmetro, emergem novos campos de saberes, novas construções relacionadas à atividade docente. É importante destacar as contribuições de Zeichner (1993, p. 55), “aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos de nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar”.

Em defesa da qualificação do ensino e, conseqüentemente, da Formação dos Professores é que se pretende transpor a estrutura de um modelo educacional atrelado a uma perspectiva de formação de professores forjada dentro dos padrões baseados no racionalismo técnico, para uma perspectiva emergente de formação.

A lógica de um paradigma emergente sobre a Formação dos Professores orienta um

momento de redefinição de sua própria dinâmica que envolve a escolarização dos docentes. Impulsionando a revisitação de tradições e valores fortemente marcados pela dissociação da dimensão pessoal presente na formação profissional. Nesse sentido, as experiências pessoais passam a ser reconhecidas, ainda que para poucos, e incorporadas na compreensão do processo de escolarização dos mesmos.

No cenário brasileiro, a preocupação com a formação dos docentes, a partir da LDB 9394/96 – artigos 61 a 67, passa a ser defendida pelas entidades que se vêem envolvidas pelo movimento da educação. Entre estas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) entre outras, em instituições de nível superior, pois são os locais que associariam o trabalho docente à prática do ensino, pesquisa e extensão (MIZUKAMI, 2002).

Nesta lógica, a qualificação do ensino e capacitação dos profissionais que conduzem do trabalho educativo tem sido uma bandeira frequentemente levantada quando a discussão envolve a Formação de Professores. Mais do que questionar ou defender, o que intenciono com essa questão é refletir sobre como, historicamente, este discurso tem servido como alavanca propulsora de redirecionamentos educacionais e políticos.

As reflexões abordadas por Nunes (2004, p. 12) revelam a lógica economicista que envolve o investimento na formação docente. A autora aborda claramente a recomendação do Banco Mundial para a política da formação docente. Nesta lógica, a educação passa a ser compreendida politicamente como “instrumento de recuperação econômica do capital”.

A reflexão a que desejo fazer alusão com esse entendimento é a de que, em bojo, as Diretrizes Educacionais que envolvem questões conceituais, políticas e epistemológicas, que enredam as demandas que dizem respeito à Formação de Professores, não estão distanciadas das dimensões políticas.

Em terreno brasileiro, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), entre outros, são alguns pesquisadores que realizam estudos na perspectiva da lógica da qualificação profissional dos docentes para o exercício do magistério. Ao examinarem a formação de professores, tendo como foco a qualificação dos professores, estes autores aproximam o debate formação docente na busca da profissionalização do ensino nas conjunturas nacionais e internacionais.

No atual cenário político educacional brasileiro, a Formação de Professores luta pelo reconhecimento como categoria profissional. Assim a mesma, para muitos estudiosos, é observada a partir da lógica do ofício. Oliveira (2003); Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) e Brzezinski (2002) são alguns pesquisadores que analisam a identidade profissional dos(as) professores(as) como uma linha tênue entre o ofício e o profissional.

Nesse panorama a assunção da docência como profissão exige, no plano da legislação, novas diretrizes nacionais. Para que seja realmente vista como atividade conjugada por competências e habilidades específicas para seu desenvolvimento, desvelando com isso, discursos como se para ser professor(a) bastasse ter “bom senso, ter talento, ter intuição, ter experiência e ter cultura” (OLIVEIRA, 2003, p. 122).

A questão da compreensão da atividade docente como estatuto de profissionalização, paira em um referencial bastante complexo que engloba, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) em dois movimentos distintos, porém complementares:

1. A profissionalidade: caracterizada pelos autores como um processo interno em que o(a) professor(a) adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de sua atividade. Nesse momento, são processados os saberes que farão parte do conjunto de elementos necessários à prática educativa. Podemos dizer que é o momento em que se dá à formalização e a racionalização das aprendizagens técnicas ligadas à atividade docente.

1. Profissionismo ou profissionalismo: Esse momento é encarado como um processo externo de valorização do trabalho docente, marcado por reivindicações pelo reconhecimento do status de valorização da docência. Aqui, os autores mencionam a dimensão política do processo, demonstrando as exigências exigidas pelo desenvolvimento profissional do magistério.

De acordo com Oliveira (2003), essa contradição que rodeia os debates sobre a profissão e o ofício dos(as) professores(as) está posta na própria legislação brasileira, o que tem dificultado o reconhecimento da docência como campo de profissão, já que a lógica que permeia os debates sobre a docência como atividade profissional perpassa pela compreensão de aspectos que agregam as dimensões sociais, políticas e econômicas para o exercício do magistério.

A profissionalização docente deve levar em conta aspectos, não somente de racionalização do conhecimento, mas que envolvem também a possibilidade de crescimento profissional. Isso sugere a compreensão do movimento sistemático de cooperação entre os sujeitos e progresso social.

Essas considerações levam a compreender o trabalho docente como uma atividade complexa que exige não somente competências técnicas, mas também políticas e humanas que articulam à formação e identidade docente também distintos saberes.

1.2 FORMAÇÃO, SABERES E IDENTIDADE DOCENTE

No tocante à questão da Formação Docente, os discursos que ecoam em prol da qualificação dos professores admitem a importância de uma formação mais consistente, possibilitando uma linha de raciocínio que vislumbre o incentivo à pesquisa, ressaltando com isso um balanço crítico sobre a própria conotação que a atividade docente preconiza.

Nesse cenário da atualidade, confrontamo-nos com, se não novas, se considerarmos a questão temporal, mas outras propostas formativas que fazem mão de referenciais educacionais que apostam na inserção da subjetividade humana como ferramenta relevante na construção da profissão e identidade docente.

Ao incursionar para essa perspectiva destaco a investigação de Pimenta (2005) quando agrega a dimensão experiencial à compreensão da lógica do trabalho e identidade docente. Por meio da reflexão de Pimenta, a identidade profissional dos formadores de professores é arquitetada pelos saberes do conhecimento, pedagógicos e da experiência. Assim, compreendo que é a partir do conjunto desses saberes que a identidade do(a) professor(a) é construída, o que redimensiona o olhar, já que agrega à dimensão técnica-pedagógica outras dimensões do conhecimento educacional.

No que se refere ao primeiro deles, o saber do conhecimento diz respeito às especialidades dos conhecimentos adquiridos durante os processos de formação/escolarização, os quais delineiam no educador um perfil próprio de lidar com o ensino. Aqui, há uma importante distinção entre conhecimento e informação. Conhecer não se resume à informação, é necessário ter condições de classificar, analisar e contextualizar as informações. Isto significa que, no momento da atividade, precisamos associar os conhecimentos às coisas práticas cotidianas, elaborando assim novos conhecimentos.

Outro saber articulado à identidade docente é o pedagógico. Este consiste, principalmente, na mobilização dos saberes didáticos ou pedagógicos participantes da prática profissional dos professores na relação de ensino-aprendizagem. Nesse ângulo de análise evidencio a complexidade que envolve o processo de formar professores, visto que não se resume meramente à aquisição de técnicas e receitas metodológicas, ao contrário, percebemos uma realidade educacional tomada por complexas e inimagináveis situações que convivem no cotidiano de ensino.

O último, e não menos importante, que tem destaque nessa formulação é o saber da experiência. Este, atualmente, ganha grande visibilidade nas investigações teóricas que tratam da identidade profissional dos(as) professores(as), visto que se passa a dialogar com as

subjetividades e experiências edificadas vivenciadas pelos professores ao longo da suas trajetórias de vida. No que tange aos saberes da experiência, estes se referem ao conjunto das trajetórias acumuladas socialmente pelos sujeitos, em sua convivência como alunos em suas vivências escolares, o que lhes possibilita a construção de um imaginário social do que significa ser professor. Aliados a isto, também são compartilhadas neste momento a vivência como docente no cotidiano profissional, o contato com outros professores e as dificuldades encontradas na realização da profissão docente. O que possibilita um movimento de reflexão permanente sobre as ações realizadas no processo de (re)construção das identidades.

Desta forma, considerar o exercício profissional docente é considerá-lo em sua pluridimensionalidade de saberes, em que os saberes dos(as) professores(as) (conhecimento, pedagógico e experiência) são elementos relevantes na construção da identidade profissional do professor.

No centro dessas proposições, encontro a perspectiva de um processo formativo de professores que lança mão de aspectos significativos os quais vão além da dimensão técnica, englobando a subjetividade, as experiências de vida e formação e as opções dos sujeitos. Dessa maneira, é que lançamos o convite para repensarmos o lugar que os modelos de formação desempenham, pois essa reflexão poderá reaproximar as bases teóricas e práticas que participam ativamente na configuração da identidade docente.

O cenário histórico abordado anteriormente situa o período de 1980 como divisor referencial nas produções em educação. Até esse momento, parte das literaturas que abordam a escolarização de professores tinha como fio condutor uma formação preocupada com a instrumentalização técnica dos futuros docentes distanciada das experiências formativas dos professores. A partir desse período, a formação dos professores como objeto de investigação, ganha novos contornos para além de entender a docência por meio da racionalização do ensino, do observável, dito e do visível.

Os esforços de muitos especialistas apontam para uma perspectiva teórico-metodológica de envolvimento dos *elementos marginais*, isto é, da vida do cotidiano pedagógico, das trajetórias de vida. Elementos estes tão expurgados das pesquisas em educação que seguem os preceitos racionais.

A exemplo disso:

Hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos actores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens académicas (NÓVOA, 2000, p. 14).

A partir das pesquisas de Nóvoa (2000), podemos situar a década de 1970 como um período referencial que introduziu nas literaturas oficiais em educação a inclinação para uma investigação que prima pela valorização das vidas de professores, como necessidade de não prosseguir nos erros advindos de padrões científicos que igualam as ciências sociais às demais ciências. Assim evitamos a repetição de produções que teimam em reduzir o processo educativo e a Formação de Professores de construções esvaziadas da dimensão pessoal da profissão.

A fim de clarificar um pouco as questões levantadas, gostaria, antes de iniciar este momento, de situar uma pesquisa defendida por Carrolo (1997) ao desenvolver seu trabalho que trata da formação e identidade profissional dos professores. Neste artigo, o autor nos confia o crescente interesse das inquietações científicas, ao menos no contexto internacional, que apresentam como cerne da questão a temática sobre os mecanismos do processo de construção das identidades. Nesta investigação, o autor salienta a relevância de estudos dessa natureza enfocando a necessidade de construções que incorporem em sua análise uma nova realidade social.

Nacionalmente, essa constatação pode ser evidenciada também na colocação de Souza (2006) ao discutir sobre as pertinências de estudos que se inscrevem no movimento de investigação-formação que abordam a Formação de Professores a partir da abordagem biográfica. Em uma clara preocupação este autor nos expõe que, em sua maioria, tais estudos privilegiam uma reflexão sobre a profissionalização com maior notoriedade na etapa final de carreira, acentuando com isso a relevância de trabalhos que focam também outros momentos formativos.

No tocante à constituição das identidades, Carrolo (1997) analisa como a valorização de uma identidade profissional, pautada em padrões tradicionalmente modernos, proporcionou uma “cisão do eu-mesmo”. Isto é, da segregação das dimensões pessoais e profissionais. Uma das preocupações evidenciadas no estudo de Carrolo (1997), no que se refere à formação é que apesar da relevância da temática da construção das identidades ela ainda não incorpora nenhuma disciplina científica específica nos cursos de Formação de Professores.

Neste momento, revisitarei a literatura da formação docente tentando perceber como as identidades dos mesmos são construídas, ou mesmo desconstruídas. A lógica construída nesse momento, parte das indagações: Qual a pertinência de uma pesquisa que se propõe em discutir identidade(s)? Que possibilidades apresentam um estudo focado nas histórias de vida e formação dos sujeitos?

1.3 IDENTIDADE DOCENTE: ENTRECRUZANDO OS FIOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

A Formação Docente é uma das áreas de discussão que apresenta constante transformação, esse caráter mutável inscreve na formação de professores modificações no campo teórico como o campo prático. Recentemente, principalmente a partir dos anos 1980, segundo Souza (2006) temos vivenciado uma crescente produção de pesquisas que se propõem a dialogar sobre a formação e a identidade dos professores conjugando as experiências de vida e a formação dos sujeitos.

Nesse sentido, trabalhos como os de Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (2000), Josso (2004), Pimenta (2005), Souza (2006), entre outros, são fontes relevantes que contribuem para a compreensão desta temática. Vale destacar no cenário paraense, a tese de doutorado de Monteiro (2002).

Partindo desta compreensão, destaco que os estudos que discutem a formação docente passam por um momento de revisitação das dinâmicas teórico-metodológicas que por muito tempo analisaram a Formação de Professores. Nesse sentido, as experiências pessoais passam a ser reconhecidas, ainda que para poucos, e incorporadas na compreensão da Formação de Professores, reconhecendo a indissociação da dimensão pessoal presente na formação profissional.

Dessa forma, o cenário científico evidencia algumas experiências de pesquisa, as quais apresentam como fonte de produção dos dados a opção pelas biografias, narrativas ou estudos memorialísticos em educação. Estudos dessa natureza se apresentam como uma relevante possibilidade de inscrever trabalhos que como perspectiva de investigação-formação que aliam em seus *corpus* as vivências dos professores.

As pesquisas que utilizam referencial teórico metodológico, com base nas narrativas dos sujeitos, almejam circunscrever na atividade docente as singularidades e subjetividades, as quais são elementos constituidores de identidades.

Sei que é importante situar de que lugar estou falando, isto é, quais as aproximações teóricas que fundamentam a concepção de identidade. Neste momento, proponho uma reflexão na concepção de Nóvoa (2000), o qual é um dos autores que mais traduz a complexidade que tal termo incorpora em si, quando diz que o processo de construção das identidades é algo que não acontece harmonicamente, ao contrário, é algo que se dá por meio de lutas, tensões e conflitos. No qual a partir da associação das experiências pessoais e profissionais é que se constrói o sujeito, neste caso, a profissão docente.

A consideração acima me faz refletir sobre dinâmica que envolve as tecituras das

identidades, isto porque nos remonta ao terreno arenoso que envolve concepções ideológicas de poder explícito e implícito que estão no cerne das atividades educacionais (SILVA, 1999).

Por meio do trabalho biográfico, as pessoas, neste caso as professoras, respondem às dinâmicas sociais de forma única, singular, de acordo com o conhecimento que formularam no decorrer de suas histórias de vida. Assim, é mister considerar o outro lado do poder, isto é, a posição que os sujeitos podem assumir frente ao projeto macro-estrutural, já que a perspectiva de contra-poder é evidenciado nas relações, ainda que de forma sutil, de transgressão, de enfrentamento, revelando dessa forma a possibilidade do exercício do que provisoriamente denominamos de contra-identidade.

A pesquisa de Souza (2006, p.40) orienta para a existência de algumas identidades no espaço social: homem, mulher, heterossexual, homossexual, católicos, protestantes, entre outras. Evidenciando a própria lógica de “identidades oficiais”, esta perspectiva paira sobre as teias sociais de regulamentação e controle pelas instituições governamentais em um determinado período.

Essa assertiva exige a compreensão de um campo hermenêutico de conspiração das identidades a partir de referenciais hegemônicos. Contudo, não negligencio o caráter ativo que os sujeitos operam na construção das identidades, isto porque é algo que perpassa pelas relações que os sujeitos estabelecem com o meio e consigo mesmo, como movimento de síntese de apropriações e reapropriações que orientam o seu modo de ser.

No cerne da discussão identidade e subjetividade, Lima (2005) faz uma importante diferenciação. Para esta autora o termo identidade nos remete a um projeto comum do qual fazemos parte nos pressupostos sociais como escola, aluno, educação e sociedade. No entanto, a forma como cada um reage a esse projeto é o que marca a sua subjetividade.

Com base nos estudos que partem das histórias de vida, das representações, das narrativas é importante compreender que as identidades são construídas e desconstruídas ao longo das itinerâncias dos sujeitos, de seus percursos formativos. Por isso, é algo que demanda tempo, a exemplo de Nóvoa (2000, p. 16), “[...] é um processo que necessita tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”.

Nesse sentido compreende-se que:

As identidades são instáveis, movediças, e guardam caráter de provisoriidade. O fato de a identidade implicar alguma constância, isto é permanência de algo que nos estrutura e, de certo modo, diz que somos, não significa, contudo, uma repetição indefinida desses modos de ser e de estar no mundo. A conotação estática de que ela se reveste contém em si seu contrário. A identidade, também é dinâmica por integração do outro no eu,

guardando a idéia de processo de constituição das subjetividades. É mudança na continuidade. A identidade depende da inscrição do sujeito nas relações sociais, que mais plásticos vão adquirindo diferentes configurações espaço-temporais (LIMA, 2005, p. 164).

Diante desse cenário, compreender que as perspectivas pessoal e profissional estão interligadas ressalta a percepção de que os processos de vida e formação dos sujeitos corroboram de forma significativa para a construção das identidades, das subjetividades dos mesmos. Furlanetto (2003, p. 12) advoga que a identidade/subjetividade de cada pessoa é tecida por uma mescla “de teorias, vivências, crenças, e valores”.

Para explicitar melhor essa relação pessoal-profissional, aciono a compreensão de Souza (2006) quando concebe a dimensão pessoal como algo ligada aos sentidos e aos significados adicionados no processo histórico de cada pessoa. Aqui, as singularidades e as subjetividades se tonificam e corporificam as compreensões da cada sujeito sobre sua atuação profissional. Nesse momento, as experiências de vida, as representações, as memórias dos professores entram em cena fornecendo a textura à ação dos sujeitos.

A dimensão profissional é tecida durante o processo de escolarização/formação e aprendizagem das pessoas. No que diz respeito à atividade docente, esta aprendizagem se concretiza durante a formação inicial e continuada dos professores, momentos estes em que entram em cena “saberes e experiência da docência” (SOUZA 2006, p. 35). Vale ressaltar, que apesar de conceitos distintos, é imprescindível compreender que as dimensões pessoais e profissionais se entrecruzam, se interrelacionam.

Num exercício analítico sobre a identidade docente, Nóvoa (1995) afirma que a formação de professores cimentada nos padrões de uma racionalidade técnica contribuiu significativamente para a crise de identidade dos docentes. Para ele, a transposição do modelo técnico, ao se instaurar no plano institucional intensificou o controle sobre os professores, ocasionando, com isso, seu processo de desprofissionalização. Isto porque a formação de professores não está alheia aos processos macro-sociais, o que engloba os sujeitos em suas diferentes fatias de vida ⁵.

Nesse entendimento, esta desvalorização contribuiu para alimentar a crise do exercício profissional dos professores, pois as proposições de uma prática alicerçada nos padrões meramente técnicos e reprodutivistas contribuíram para afastar a dimensão pessoal da profissão docente.

⁵. Termo defendido por Silva (2003) que expressa a inserção e a descrição de acontecimentos que permite apreender os sentidos concernentes a distintas unidades temáticas relacionadas à totalidade da narrativa de vida dos sujeitos.

Ao considerar a importância de estudos que aglutinem a compreensão das dinâmicas dos sujeitos de seus processos de vida, muitos estudos evidenciam que as práticas vivenciadas pelos(as) professores(as) têm relação com sua dinâmica pessoal, daí a compreensão de que “[...] o professor é a pessoa. E uma parte muito importante da pessoa é o professor” (NIAS apud NÓVOA, 2000, p. 15).

A partir desses deslocamentos teóricos, a questão identidade docente foi recolocada no cenário científico como atividade que articula elementos que pairam também numa dimensão pessoal. Esse descentramento de campos conceituais possibilitou a emergência de pesquisas que examinam os modos de viver, trabalhar, aprender e ensinar dos(as) professores(as).

Mas o que vejo a partir dessa constatação é que, o que somos como pessoa, como professores, é condicionante do nosso próprio fazer educativo. Assim, os sentidos atribuídos a: O que ensinamos? E por que ensinamos? relacionam-se a nossa luta pessoal e profissional cotidiana, marcada, significada e ressignificada nesses mesmos percursos de vida e atuação.

É assim que me aproximo do que Furlanetto (2003) denomina de subsolos da docência, isto é, do entendimento de como as identidades são construídas e reconstruídas, agregando à mesma a dimensão do plano pessoal.

A proposta de analisar a Formação de Professores conjugando tanto as aprendizagens pessoais quanto profissionais é relevante porque, para ele, essas dimensões não se dissociam. Pimenta (2005, p. 19), ao dissertar sobre a identidade profissional, afirma que esta:

[...] constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor [...].

Na perspectiva teórica assumida por Nóvoa (2000), e da qual esta pesquisa mais se aproxima, a forma pela qual nos identificamos como professores é um misto de vontades, de gostos, de experiências, de acasos, os quais foram consolidando gestos, rotinas e comportamentos. Vale lembrar que sentimentos como desprazer e desgosto também são aspectos participantes da dinâmica processual constituinte do ser professor(a).

É partindo desta lógica que a identidade docente é vista como um processo o qual é construído historicamente a partir das dinâmicas sociais, dessa forma:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em um dado contexto e momento histórico, como resposta as necessidades que estão postas pelas

sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras emergiram nos tempos atuais. Outras adquiriram tal poder legal que se cristalizaram a ponto de permanecerem como práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas sociais. Este é o caso da profissão de professor (PIMENTA, 2005, p. 18).

Ao repensar a formação docente, parto do pressuposto de que as identidades dos sujeitos são metamorfoseadas no cotidiano, em suas experiências. O que destaco a partir dos autores que enfatizam a ausência da escuta do subjetivo, do experiencial, é a necessidade de transpor a história da formação e da identidade docente construída a revelia das vozes dos professores. Assim:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao saber da experiência (PIMENTA, 1995, p. 25).

Ao meu ver, estudos como os de Pimenta (2005) e Nóvoa (2000) empreendem uma lógica que examina o professor como profissional reflexivo, corroborando para a consolidação da associação dos aspectos referentes à dinâmica pessoal, à profissional participantes da atuação e identidade docente. Estudos dessa natureza apontam que revolver as histórias de vidas dos(as) professores(as) é também se lançar em busca de um conhecimento que pode desvelar que sentido estes(as) profissionais imprimiram ou imprimem ao seu ofício.

Ao introduzir a vida dos professores como possibilidade de constituição da gênese do trabalho docente, Goodson (2000, p. 69) afirma que:

[...] no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor.

A proposição de Goodson revela um olhar para as pesquisas que discorrem sobre a formação docente apontando a importância de ouvir o professor, compreender como o

percurso de vida pode descortinar elementos pessoais que também são constituintes de identidade.

Ferrarotti (1988), com muita propriedade, lembra quão significativa pode ser uma investigação que valorize as itinerâncias de vida das pessoas, em que por meio de um trabalho interpretativo e biográfico possibilite mergulhar nas significações sociais e pessoais dos processos de formação. Desta forma, a reconstrução histórica da profissão e identidade docente aliará ao esqueleto objetivado moderno, novas reflexões e discussões em torno da existência e experiência humana.

Na leitura de Ferrarotti (1988, p. 26-27) “[...] se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”.

O trabalho com as narrativas é, nesta pesquisa, compreendido como fonte relevante, pois as falas dos sujeitos nos transportam a momentos específicos de pessoas situadas numa dinâmica social e histórica. Assim, percebo que “os modos de analisar e de significar o vivido não nascem em nós, neles materializam-se nossas interações com as gerações que nos precederam” (FONTANA, 2000, p. 102).

Conforme os pesquisadores mencionados, as identidades pessoais e profissionais são concebidas como um processo, já que são construídas por um misto histórico que envolve diferentes aprendizagens durante o seu percurso. É esse entendimento que me lança a necessidade de compreender o potencial dos trabalhos formativos que mergulham nas experiências de vida e formação dos(as) professores(as).

2

**A PESQUISA COM ENFOQUE
NO MÉTODO BIOGRÁFICO:
TRILHAS E DESAFIOS**

As certezas, a maneira correta de proceder e as receitas vão cedendo lugar – na literatura – à incerteza, aos dilemas, às diferenças e à necessidade de soluções singulares. A crença na racionalidade teórica-técnica supomos não ser mais unanimidade. O lugar onde o professor constrói respostas para os desafios impostos pela prática aos poucos vai sendo explorado, desdobrado e ampliado. O professor toma decisões, processa informações, atribui sentidos, fundamentado no que conhece e sabe; sua subjetividade é composta por uma mescla de teorias, vivências, crenças e valores.

Furlanetto (2003, p. 12)

2.1 O MÉTODO BIOGRÁFICO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: DA MARGINALIZAÇÃO ÀS REFORMULAÇÕES CIENTÍFICAS

Neste momento, almejo elucidar os motivos que me aproximaram da abordagem biográfica a partir da utilização das histórias de vida, como possibilidade de compreensão do movimento de constituição das identidades docentes. Pretendo ainda, discutir os referenciais metodológicos e epistemológicos sobre o trabalho de conotação biográfica, relacionando aspectos referentes à gênese, sobretudo, educacionais. Nesta trilha, elucidado os caminhos, percalços e rupturas teóricas e epistemológicas que dificultaram o reconhecimento das potencialidades do método no compreender e fazer científico.

No capítulo anterior, visualizei uma aproximação de conceitos, valores, saberes e identidade. Tais questões passam a ser resgatadas, neste momento, por servirem como base aos crescentes processos de reconceituação teórico-metodológica evidenciadas no campo científico.

Essa lógica me permite compreender que tais modificações também produzem reflexos no campo educacional e na Formação de Professores. Afirmativa essa referenciada nas pesquisas que atribuem um especial, e tímido, aumento das pesquisas que destacam para os processos de vida e formação como foco analítico das problemáticas educacionais no Brasil.

Nesse cenário observo a coexistência de variados olhares que são anunciadores de outros modelos e caminhos de conceber e fazer as Ciências do Humano⁶, que se propõem a investigar os fenômenos educacionais, nas trincheiras das mudanças científicas, os quais são movidos pelo sentimento de incompletude epistemológica contra a desvalorização das experiências humanas, enraizadas e perpetuadas pelo viés de racionalidade da ciência.

Conforme Sousa:

As ciências da educação, inseridas no quadro das ciências do homem e da sociedade, não podiam deixar de partilhar estes princípios. O apelo à unicidade da ciência e o desejo de afirmação científica em pé de igualdade com as outras ciências, fizeram com que adoptassem uma única metodologia de investigação, a das ciências exactas e naturais, que defendia a redução do complexo ao simples, do heterogéneo ao homogéneo. Tal como os outros objectos do conhecimento, o nosso também devia ser susceptível de transparência, simplicidade e homogeneidade. Para isso, era preciso desembaraçar-se de todo o tipo de enunciado pré-científico, como as crenças, as opiniões, o *perçu subjectivo*, a epistemologia popular etc. (2000, p. 22).

⁶ Designação utilizada por Josso (2004) ao se referir às produções que tratam de diferentes dimensões do ser humano. Para esta autora a construção que frequentemente é empregada epistemologicamente é inadequada, pois as Ciências Naturais e Exatas também são pensadas por seres humanos.

As análises empreendidas por Santos, em *Introdução a uma ciência pós-moderna*, sobre o tradicional campo paradigmático anunciado pela ciência e sobre o que ela denominou de senso comum, enfatizam que na modernidade há um:

[...] paradigma que se constitui contra o senso comum e recusa as orientações e recusa as orientações para a vida prática que dele decorrem; um paradigma cuja forma de conhecimento precede pela transformação da relação eu/tu em relação sujeito/objeto, uma relação feita de distância, estranhamento mútuo e de subordinação total do objeto ao sujeito (um objeto sem criatividade nem responsabilidade); um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objetividade de que decorre a separação entre teoria-prática, entre ciência e ética; um paradigma que tende a reduzir o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis e o rigor do conhecimento ao rigor matemático do conhecimento, do que resulta a desqualificação (cognitiva e social) das qualidades que dão sentido à prática [...] um paradigma que desconfia das aparências e das fachadas e procura a verdade na costas dos objetos, assim perdendo de vista a expressividade do face a face das pessoas e das coisas onde, no amor e no ódio, se conquista a competência comunicativa [...] (1989, p. 34-35).

A consideração acima demonstra a crítica que se faz hoje ao pensamento científico moderno, pois, na busca pelo conhecimento puro, a ciência moderna se baseia no referencial racional ignorando tudo o que não é passível de mensuração, observação, isto é, isentando da análise do fenômeno social as experiências de vida dos sujeitos.

Nesse sentido, depreendo que, em sua origem, o conhecimento estava centrado nas mãos dos sujeitos de forma determinante, e abstraído de qualquer menção ao sensível, portanto, condicionado por elementos comprováveis. Nesse entendimento, “[...] a ciência moderna desconfia das evidências de nossas experiências imediatas, já que tais evidências, que estão na base do conhecimento vulgar, são ilusórias” (SANTOS, 2005, p. 24).

Ao propor a objetividade científica, o racionalismo moderno elabora a construção de um conhecimento que acenou para a edificação de ideais epistemológicos positivistas, baseados em uma forma fragmentada da sociedade, isolando fatores relevantes na análise dos fatos e impondo uma mentalidade bastante particular, caracterizando o fazer científico como um conhecimento neutro, universal e desconectado das relações sociais e que ainda perdura em nossa sociedade por meio de teorias, discursos e práticas sobre o pensar e o agir humano.

O ensaio articulado que realizo nesse momento, entre perspectivas epistemológicas e teóricas, é imprescindível porque compreendo que o centro das formulações das pesquisas educacionais, encontra-se indissociado das construções científicas de forma, por vezes, dominantes.

Santos (2005), ao versar sobre a reflexão epistemológica e a produção do conhecimento científico, ilumina-nos com teses que contribuíram para a assunção de um paradigma emergente que agrega às construções científicas a lógica do senso comum⁷, como destaco a seguir:

- ❖ *Todo o conhecimento científico-natural é científico-social*: nesta compreensão o autor propõe a separação entre ciência natural e social, apontando a necessária superação da concepção mecanicista acentuada na base da produção do conhecimento e que produziu a supervalorização da primeira sobre a segunda, com vistas a revalorizar os estudos humanísticos.
- ❖ *Todo conhecimento é local e total*: Santos (2005) frisa que o conhecimento é constituído a partir da ação humana, isto é, da vida cotidiana que se enraíza nos projetos locais e toma dimensão ampliada na sociedade.
- ❖ *Todo conhecimento é autoconhecimento*: Santos (2005) consagra o caráter autoformativo que o conhecimento proporciona aos sujeitos. Partindo desse ponto ressalta a valorização das histórias de vida pessoais e coletivas, destacando assim, a ciência como autobiográfica.
- ❖ *Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*: à luz da lógica emergente, Santos (2005) elucida-nos com uma compreensão de ciência que não despreza o senso comum. Num momento de ruptura paradigmática o autor propõe uma nova racionalidade científica que se converte em senso comum.

As teses levantadas por Santos atraem a atenção por pulverizar no seio das investigações/produções científicas a argumentação da inquestionável importância da valorização dos sujeitos, porque trazem para a centralidade do debate a imersão do saber considerado clandestino, dos “não-ditos dos nossos trabalhos científicos” (2005, p. 85). Nessa direção, o referido autor realiza uma interessante reflexão já que põe em evidência a herança e o domínio da visão científica cimentada no padrão físico-natural e vislumbrando o ingresso do sujeito nas produções teóricas.

Diante desse cenário de proposições sobre as perspectivas científicas e a necessidade de inclusão das vozes dos sujeitos é que são anunciadas outras possibilidades investigativas em Ciências Sociais e, em especial, a Educação.

⁷. Cinto aqui a concepção da tradição moderna que reconhece o senso comum como saber superficial, ilusório e falso, que é constituído. Contudo nos aproximamos da percepção de Santos (2005) ao assumir o senso comum como saber que provém das experiências imediatas, não resultando de práticas orientadas, mas que produz-se e “reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida” (p. 90).

Dessa forma, as reconceituações histórico-metodológicas que dizem respeito às pesquisas em Educação e, mais especificamente, que discorrem sobre os processos formativos, dão especial atenção à perspectiva biográfica como ferramenta de estratégias de investigação-formação.

Conforme pesquisadores como Ferrarotti (1988), Josso (2004) e Chené (1988), o nascimento de perspectivas que consideram aspectos relacionados às histórias de vida das pessoas perpassam pela compreensão de que a concepção moderna de ciência ocasionou uma mutilação heurística na compreensão dos fatos sociais, já que em nome da neutralidade do pesquisador, as subjetividades, as experiências dos sujeitos foram colonizadas, ou mesmo subtraídas, circunstanciado pelo predomínio incessante da lógica moderna.

Historicamente, de acordo com Ferrarotti (1988), a utilização do método biográfico ainda é recente nas pesquisas educacionais, sendo mais amplamente utilizado a partir da década de 1980, porém esta forma de realizar pesquisa não é nova, pois foi largamente utilizada nos anos 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago.

O trabalho com as biografias educativas intencionam tomar como princípio as pessoas enquanto sujeitos psicossomáticos, isto é, que são capazes de construir-se, por meio da multiplicidade de experiências e aprendizagens, as quais constroem em si competências e habilidade durante sua trajetória de formação.

A adoção desse método foi resgatada principalmente pelos sociólogos e, posteriormente, pelos pesquisadores na área da educação devido à possibilidade de renovação metodológica, em decorrência “da crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia” (BUENO, 2002).

Ao dissertar sobre a autonomia do método biográfico, Ferraroti (1988) aponta as insuficiências das pesquisas e a necessidade de uma renovação metodológica e a exigência de uma nova antropologia para o trato com as ciências sociais. Por meio da análise deste autor, observamos uma proposta metodológica que põe em evidência a descoisificação que o objeto social por muito tempo tomou em si. Neste entender:

A narrativa de um percurso intelectual e de prática de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período [...] Nessa perspectiva, cada um de nós conta as suas experiências no registro ou nos registros das suas aprendizagens no plano da consciência (JOSSO, 2004, p. 43).

Por meio das narrativas orais e escritas compreendo que o processo de formação a partir das experiências acumuladas que atingem diretamente as transformações identitárias pessoais, as quais estão interligadas num projeto social universal.

Partindo dessa análise, retomar e ao mesmo tempo visualizar as explicações para um dos principais questionamentos que se faz, ainda hoje, sobre a adoção das biografias como perspectiva metodológica nas investigações científicas: como um trabalho que agrega em seu corpo analítico aspectos relativos à subjetividade pode converter-se em uma pesquisa científica?

A pesquisa sobre a construção da identidade docente considera os argumentos em prol da valorização dos aspectos pessoais como *singulares*, consistindo na possibilidade de uma aproximação claramente científica que, no entanto adota uma atitude inversa em Ciências Sociais, já que parte dos elementos micro para os macro-sociais.

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico [...] (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27).

A formulação de Ferrarotti (1988) é significativamente apropriada, neste estudo, já que elucidada como, por meio do trabalho com histórias de vida, pode-se familiarizar os sujeitos com históricos, captando questões importantes, as quais compõem não apenas uma história individual, mas também podem ser relevantes para a compreensão de aspectos sociais da formação docente.

Desse ponto de vista, Ferrarotti (1988, p. 26) acena com uma importante reflexão:

Toda a vida humana se revela até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo comportamento ou acto individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social.

Tomar as histórias de vida como ponto reflexivo é partilhar da idéia de que somos uma micro realidade social, pois em cada um de nós convive integralmente as marcas sociais do nosso sistema.

Dessa forma, os subterrâneos de nossas identidades traduzem o mundo em que vivemos, suas contingências experienciadas de forma distinta e refletidas por meio de nossos valores, comportamentos e ações.

Ferrarotti, frente às hesitações que levam à contestação da cientificidade e da riqueza incomensurável do método biográfico, formula a seguinte análise:

Um homem nunca é um indivíduo. Seria melhor chamar-lhe de **universal singular**: “totalizado”, e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, “retotalizado-a” reproduzindo-se nela enquanto singularidade. Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante dos seus projectos, exige ser estudado simultaneamente nos dois sentidos (1988, p. 30 – grifo do autor).

A idéia do universal singular implica compreender as pessoas como uma síntese social de uma estrutura macro que se revela na cotidianidade das relações humanas e desta forma, as justificativas e o devido valor pelo caminho investigativo que as biografias proporcionam aos pesquisadores que trilham essa linha de pesquisa.

Outra recusa às pesquisas que repousam no campo memorialístico, narrativo, biográfico ressalta as contradições e antagonismos existentes entre memória e história como fontes de estudo. A respeito disso, destaco a inferência de Nora (apud CATANI, 2003, p. 19):

A memória e a história estão longe de ser sinônimos e é preciso que se tome consciência de tudo que as opõe. A memória é a vida, sempre produzida pelos grupos que vivem e, sob esse aspecto, está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e freqüentes reutilizações. A história é a reconstrução sempre incompleta e problemática do que não é mais. A memória é sempre um fenômeno atual, um elo vivido no presente eterno: a história é uma representação do passado.

Se reconhecermos a capacidade dialética que os sujeitos possuem de dialogar com as estruturas universais, não podemos seqüestrar as experiências humanas como ferramenta de compreensão dos fenômenos sociais.

Como seres humanos dotados de capacidades cognitivas, fazemos leituras formativas, isto é, identificamos, reconhecemos, interpretamos, resignificamos e integramos tudo isso aos nossos projetos individuais, daí a necessidade de mergulhar nas experiências de vida que formam, <<de>>formam, <<re>>formam ou <<trans>>formam nossas identidades.

2.1.1 A busca de si: as experiências como campo de formação e autoformação

Os estudos que incursionam pelo trabalho com as narrativas de vida destacam as experiências como importante instrumento formativo que elas nos proporcionam. É partindo dessa linha de raciocínio que podemos empreender o profícuo crescimento de pesquisas que primam pela valorização dos percursos pessoais dos sujeitos como linha de compreensão analítica.

Desse ponto de vista, as histórias de vida rastreiam reflexões em níveis individuais e coletivos, já que permitem aprofundar as dinâmicas realizadas por uma pessoa ou por um grupo, reveladas por meio das descrições do vaivém que os estudos narrativos ilustram.

No campo das pesquisas em educação que recorrem à utilização do método biográfico na formação de professores, Josso (2004) é uma notória pesquisadora que tem contribuído para o debate sobre o trabalho com as experiências formativas dos sujeitos. Para esta autora, a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa permite “reconstituir a rede de acontecimentos interiores e exteriores que marcaram a minha existência de ser pensante e reflexivo” (JOSSO, 2004, p. 115).

As investigações que pairam no campo da metodologia de pesquisas em histórias de vida, conforme Josso (2004, p. 25), partem da “preocupação com que os autores da formação consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos”.

Atrai a atenção o não tão numeroso, mas sem dúvida significativo, crescimento de pesquisas que ratificam o olhar sobre assunção de referenciais teórico-metodológicos que valorizam as experiências de vida e formação dos sujeitos. Entre estes estudos são relevantes as considerações de pesquisadores no cenário internacional: Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1995; 1999; 2000), Josso (2004). Nacionalmente, destacamos as pesquisas de Catani (2003), Furlanetto (2003), Souza (2006), entre outros.

A explicitação do referencial teórico acima neste momento é importante para tentar vislumbrar como o campo de estudo que tem como fonte de pesquisa as experiências dos sujeitos ganha visibilidade, principalmente nas pesquisas que discorrem sobre a formação docente, isto porque amplia o campo de compreensão de fenômenos sociais, o qual por uma tradição científica subtraíram da análise dos processos formativos a dimensão pessoal.

Na realização de um trabalho biográfico, as experiências se apresentam como “um conceito aglutinado dos projetos de conhecimento da formação no decurso da vida” (JOSSO, 2004, p. 27).

O trabalho com as narrativas orais permite vislumbrar sobre as opções, as inércias e as rupturas que o sujeito ao longo de sua história de vida faz, compreendendo a dialética entre passado, presente e futuro.

O caráter assertivo inaugura a percepção não de apenas chegarmos aos processos de formação dos(as) professores(as), mas se apresenta como possibilidade de recolocar os sujeitos como protagonistas, em situação de destaque, os quais são atores e responsáveis por seus percursos de formação.

Baseada na premissa de Josso (2004), empreendo que na centralidade das pesquisas que comungam do método biográfico, almeja-se suscitar que o que está em jogo, neste caso, sobre a formação e identidade docente, é que necessita-se trabalhar com a lógica dos sujeitos como “pedras vivas” (p. 14), como pessoas e por isso a perspectiva de formarem-se, já que a história é tecida a partir das experiências, já que é assim que o sujeito introduz a textura e os sentidos a sua ação.

Nesse sentido, como sublinha Josso:

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

A partir da proposição da autora, observo a distinção existente entre viver e experienciar. Em que o primeiro, diz respeito ao movimento temporal que participa do processo de formação humana, enquanto que o segundo, refere-se às vivências particulares e as habilidades reflexivas que o sujeito faz sobre o que foi vivido, percebido e sentido.

A prática singular da escuta interna dos percursos formativos, das situações vividas, da interação do sujeito com o mundo a partir das narrativas escritas ou orais é que faz do método biográfico inscrever-se como ferramenta educativa (auto)formativa, visto que possibilita às pessoas o plano da interioridade no ver, rever e compreender por meio da evocação das itinerâncias e elucidando, com isso, continuidades e rupturas que envolvem o ciclo construtivo das identidades.

O valor do trabalho com histórias de vida nas pesquisas de formação de professores poderá possibilitar a emergência de posturas de resistência às novas políticas de formação de professores, isto é, ao poder institucionalizado. Esta prerrogativa é compartilhada por

Goodson (apud BUENO, 2002) ao se referir a uma contra-cultura. De acordo com este autor, dar voz aos silenciados possibilitará que os professores sejam ouvidos, e nessa lógica uma contra-cultura será construída à medida em que as vozes se constituíram como forma de ação contra o poder oficial.

Nessa direção, necessita-se considerar que não passamos pelo mundo alheios à contaminação social, cultural e religiosa. Ao vivermos, empreendemos do mundo, em cada tempo em cada lugar, fraturas e cicatrizes que nos acompanham no decorrer de nossas trajetórias de vida. Assim, realizamos leituras e/ou aprendizagens experiências que nos constituem, nos aproximando do que consideramos relevantes e, ao mesmo tempo, nos distanciando do que não nos parece significativo.

Nesse sentido, é a maneira de como respondemos as vivências ou aos projetos sociais que tatuam as aprendizagens ou experiências formadoras e subjetivas, as quais são modeladoras das identidades, estas sempre provisórias e por isso em constante transformação.

Numa interessante análise sobre a formação de formadores de professores, Josso (2004) afirma que no processo de construção das identidades os professores acionam experiências de dimensões distintas que corroboram em suas compreensões críticas denominadas como: auto-formação, a qual está ligada às aprendizagens pessoais e profissionais; hetero-formação, relacionada às aprendizagens com o outro; eco-formação, e que o formador forma-se por meio dos saberes, da cultura, das artes.

O trabalho com as histórias de vida é considerado importante instrumento autoformativo e formativo. No que diz respeito à autoformação, falar de si, isto é, sobre as próprias experiências, pode rastrear os elementos significativos que participaram da constituição da rede de acontecimentos que contribuíram para a edificação da pessoa.

O caráter formativo está associado à compreensão que ao narrar as histórias de vida os sujeitos trazem consigo um conjunto de vivências que são trabalhadas e percebidas coletivamente. Neste caso, entrelaçam-se às histórias de vida um emaranhado social, cultural, econômico, religioso, os quais são introduzidos nas histórias individuais.

Os estudos que legitimam o valor metodológico dos trabalhos que permitem trazer as experiências, tradicionalmente, emudecidas, partilham da orientação que as narrativas contam não somente o retrato pessoal, mais histórico, que refletem a relação estabelecida com os outros e com o mundo.

Assim, conforme Furlanetto (2003) a importância de agregar aos conceitos as experiências dos sujeitos, pois:

O conceito sem experiência é vazio, seriam palavras, palavras e mais palavras. Assim como uma experiência não nomeada, não conceitualizada, não possibilita a apropriação. A aprendizagem por sua vez, está profundamente relacionada ao crescimento, não existe possibilidade de crescer sem aprender. Para aprender não basta só olhar, mas, ver; não basta só ouvir, mas, escutar. Para que o olhar possa transformar-se em ver e ouvir, em escutar, o intervalo estabelecido entre eles necessita ser preenchido pela nomeação possibilitada pelo pensamento [...] (p. 22)

Na leitura de Souza (2006), ao analisar as vivências escolares dos alunos, enfatiza que:

A narrativa expressa os saberes dos sujeitos, suas experiências, sua subjetividade e singularidade como princípio fundamental para um conhecimento de si, através das lembranças e das memórias que o processo identitário e a vivência da escolarização comportam (2006, p.70).

As narrativas escritas ou orais de vida permitem-nos mergulhar no universo das experiências formadoras, compreendendo o perfil profissional dos(as) professores(as) que somos porque nos identificamos ou não com o que vivenciamos. Considerando tudo isso, descreverei as trilhas percorridas por mim, nesta pesquisa, refletindo sobre os desafios e as dificuldades sobre a realização da mesma.

2.2 PERCURSOS E PERCALÇOS DA INVESTIGAÇÃO: OS PASSOS DA PESQUISA

Nesse instante almejei esboçar de forma sucinta a descrição dos passos trilhados de concretização do estudo científico. Considero este ato relevante, pois além de visualizar os movimentos de avanços e retrocessos, que uma pesquisa referenciada pelo método biográfico, com enfoque nas histórias de vida, pode também orientar, ainda que de forma introdutória, aqueles que desejarem pesquisar e viver este método.

Tendo em mente que o trabalho apresentou como objeto de estudo a discussão sobre a identidade docente, o primeiro e mais doloroso passo, consistiu na delimitação da problemática deste estudo, pois nessa direção, como assevera o professor Crezzo, 2006 (informação verbal)⁸ “a totalidade é o funeral do pesquisador”. Assim, o problema foi lapidado no momento da qualificação, quando da contribuição das professoras pesquisadoras que faziam parte do exame de qualificação desta pesquisa.

Uma das primeiras desconstruções apreendidas neste estudo, sob orientação dos referenciais metodológicos, consistiu na desmistificação que é o pesquisador quem define a

⁸ Aula realizada por vídeo-conferência, na Universidade da Amazônia, em 2006.

trilha metodológica e os próprios sujeitos da investigação. Ao contrário, a fim de responder às questões e atingir os objetivos, é a própria pesquisa quem define os melhores percursos, os sujeitos, foi assim que me aproximei do método biográfico, com enfoque nas histórias de vidas.

Uma das principais relevâncias do método biográfico é o valor interpretativo que este método apresenta, e ainda mais, a biografia representa uma “micro-relação social” (BUENO, 2002).

Ao dissertar sobre a história de vida dos indivíduos, Queiroz (1988, p. 28) advoga que “o indivíduo é também um fenômeno social. Aspectos importantes de sua sociedade e do seu grupo, comportamentos, técnicas, valores e ideologias podem ser apanhados por meio de sua história”.

Nessa lógica a idéia de biografia consiste na redação da história de vida de um indivíduo redigida por outro, em que nesse tipo de pesquisa, segundo Queiroz (1988, p. 23):

O objetivo do pesquisador é desvendar a vida particular daquele que está entrevistando ou cujos documentos está estudando, mesmo que neste estudo atinja a sociedade em que vive o biografado, o intuito é, através dela, explicar os comportamentos e as fases de existência individual [...].

Vale ressaltar que um estudo respaldado neste referencial metodológico poderá alargar o campo do conhecimento acerca da identidade docente, a partir do entrelaçamento das narrativas das professoras sobre seu processo de formação. Conforme as apreciações de Josso:

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens (2004, p. 44).

Nesta tentativa, a pesquisa se pautou na história de vida, que “[...] por sua vez, se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (QUEIROZ, 1988, p. 20).

Para a técnica de produção de dados utilizei a entrevista semi-estruturada do tipo narrativa (Apêndice B), pois estabeleci um diálogo inicial, enfocando os objetivos do estudo, sem, no entanto exprimir opiniões pessoais, a fim de não influenciar nas narrativas dos sujeitos.

Esta compreensão foi circunstanciada pela visão de Thompson (1992, p. 258) por entender que uma entrevista “[...] completamente livre não pode existir”. Segundo este autor é necessário estabelecer um diálogo inicial, explicitando os objetivos da pesquisa. A técnica é aqui concebida como instrumento interlocutor que possibilitou o levantamento das questões e do trabalho com as narrativas. No entender de Queiroz (1988, p. 29) “a técnica, como se vê, nada mais é que a ferramenta destinada a desencavar o dado”.

A preocupação com questões éticas foi permanente durante a pesquisa e o estudo respeitou a posição dos indivíduos, assegurando a confiabilidade das informações. Vale ressaltar que foi elaborada uma Carta de Cessão (Apêndice C), instrumento que registra a autorização das professoras para a utilização das narrativas contidas nos documentos transcritos.

Passado este primeiro momento realizei a reorganização do objetivo, do encaminhamento metodológico, o qual melhor responderia as questões abordadas, residindo aqui uma das primeiras dificuldades encontradas para a realização da pesquisa. O perfil pensado inicialmente, professores(as) que estudaram em escola normal, graduados em algum curso de licenciatura, com mestrado e doutorado na linha de formação de professores e atuantes em cursos de formação de docentes, demandava sujeitos muito restritos.

Observado esse primeiro obstáculo, sentimos a necessidade de repensar alguns critérios, reformulando com isso um outro perfil, assim os mesmos deveriam: ser estudante de escola normal, curso de graduação, mestrado e doutorado na área de educação e atuantes em cursos de formação de professores.

Fundamentada na idéia de Souza (2006) e considerando os critérios de seleção dos sujeitos construí o perfil biográfico das professoras formadoras (Apêndice A), a fim de fazer um panorama não apenas vertical, mas acima de tudo horizontal, sobre as singularidades e as trajetórias de vida percorridas pelas docentes formadoras. Considerando o perfil biográfico e a escuta atenta sobre os itinerários formativos da professoras, destaco sobre as mesmas:

- Eneida: Nasceu em 1948, no mês de setembro, no interior do estado do Pará. Teve escolarização inicial quase todo em colégios religiosos. Estudou em escola normal no Colégio Gentil Bittencourt na década de 1960. O curso superior foi realizado na Universidade Federal do Pará, no curso Pleno em Administração Escolar no período de 1970-1973, e retornando em 1975, para fazer complementação em Supervisão Escolar, período histórico marcado pelo regime militar. Eneida é especialista em Metodologia em Ensino Superior, na década de 1990. É Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), em 1997,

na linha de pesquisa de Formação de Professores. O doutoramento também foi realizado na PUC de São Paulo, em 2002, seguindo a mesma linha de pesquisa do mestrado. O percurso profissional é marcado pela atuação na educação básica entre outros. Lecionou no curso de Formação de Professores do Instituto de Educação Estadual do Pará (IEP), tendo maior destaque na atuação como formadora de professores, cerca de mais 20 anos como docente no nível superior, entre graduação e pós-graduação. Atualmente trabalha como professora formadora na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e, destaca-se no cenário paraense como pesquisadora da mesma linha de pesquisa.

- Clarice: Nascida em 1967, de família humilde. Teve sua trajetória de escolarização inicial em escolas públicas. Estudou no Instituto de Educação do Estado do Pará entre 1981 e 1983, cursando o ensino normal, no período em que se iniciavam as discussões sobre a abertura democrática no país. Fez graduação em Pedagogia nas Faculdades Integradas do Colégio Moderno (Ficom), momento este em que as dificuldades financeiras levaram Clarice a realizar trabalhos como *baby sitter*, a fim de manter o curso. Fez Especialização em Supervisão Educacional no início da década de 1990. É Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas e Currículo, no período entre 1995 e 1996, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). O doutorado foi realizado logo em seguida, entre 1997 e 1998, também na PUC de São Paulo, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Currículo. O percurso profissional é marcado por um longo período de atuação na Educação Básica, principalmente nas séries iniciais na SEMEC, e compôs o corpo docente da SEDUC, desenvolveu trabalhos como assessoria pedagógica no Senac. Atualmente acumula o cargo de Docente no Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA), local este onde atua como professora formadora acerca de 15 anos, e Pró-Reitora de Extensão na mesma instituição, merecendo um especial destaque como pesquisadora da temática de Políticas Públicas em Educação.

Em um primeiro momento, no capítulo de análise, destaco algumas convergências de perfil profissional, no entanto, é importante destacar que os percursos espaço-temporais possuem colorações diversas e que, por conseqüência, engendraram nas mesmas tonalidades distintas de posturas, comportamentos e identidades.

Passada a primeira barreira, outra questão vivida foi em relação ao número de sujeitos participantes da investigação, uma vez que os tradicionais modelos frisavam quantidade, como sinônimo de cientificidade.

Nesse momento Ferrarotti (1988, p. 26) foi o autor quem me consolou, respondendo a mais essa inquietação estabelecida, ao orientar-nos que “uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade destruturante-reestruturante”.

Em razão disso, no centro das preocupações fulcrais que deve ser estabelecida é a percepção que o importante não é a quantidade de sujeitos, mas a qualidade das informações. Assim, é fundamental compreender se a adoção de 10 sujeitos ou apenas 01 sujeito, respondem aos objetivos traçados pelo estudo. As apreciações de Ferrarotti (1988) me chamam a atenção para o fato que toda a experiência de vida é o reflexo de uma história social. Nesse sentido, em cada um de seus atores pode-se encontrar uma práxis sintética corporificada por meio das relações vividas em sociedade.

Definidos os critérios realizei uma pesquisa dos currículos cadastrados no CNPq de professores(as) paraenses que respondiam as exigências e objetivos traçados pela investigação. Com o resultado dos perfis, deu-se início à outra fase, que foi a contactação das possíveis professoras. Nesse momento enviei, por meio eletrônico e posteriormente via telefone, o convite para 05 professoras, sendo que, considerando os critérios os da investigação e a disponibilidade dos prováveis sujeitos, já que trabalhar com as histórias de vida demandaria certo tempo, apenas 01 respondeu favoravelmente: Clarice⁹. Vale ressaltar que uma das professoras, Eneida, foi logo mencionada como possível sujeito do estudo, visto que já tem visibilidade no cenário paraense por suas pesquisas e produções na área da formação de professores.

Seguindo a trilha de desenvolvimento deste estudo, agendei as entrevistas com as 02 professoras, por telefone e e-mail, solicitando que as mesmas informassem o dia, local e hora mais apropriada para a realização das entrevistas. Vale ressaltar que neste momento também foi enviado o roteiro da entrevista para que as professoras se familiarizassem com o material.

O roteiro elaborado visou, de acordo com Josso (2004), permitir que as mesmas pudessem reconstruir a rede de acontecimentos que as levaram a empreender os sentidos relacionados às experiências formadoras, refletindo a partir do conhecimento de si, sobre a própria identidade. Então, após realização da narrativa-piloto, passei para a fase seguinte: as entrevistas.

⁹ A utilização dos nomes fictícios emergiu da preocupação de propiciar um clima de confiança e resguardar as imagens das professoras formadoras. As denominações adotadas partiram dos referenciais formativos que as histórias de vida das mesmas nos demonstraram, nesse sentido Clarice e Eneida retratam a história de duas mulheres, ícones na literatura brasileira.

2.2.1 A realização das entrevistas

A primeira entrevista foi realizada com Eneida em sua própria residência. O dia e o local foram definidos pela professora, os primeiros minutos da realização da entrevista destinaram-se a uma reflexão inicial sobre o trabalho, os objetivos pensados e, fundamentalmente, a importância da narrativa como fonte primária dos estudos.

Com esta professora, a dinâmica reflexiva adotada foi o diálogo inicial, no intuito de possibilitar um ambiente propício para aflorar as reminiscências vividas. Assim, trabalhamos primeiro no plano da interioridade acionando as lembranças permitindo que a professora entrasse em contato com as recordações-referências. Esta atitude visou promover, no campo das competências verbais e intelectuais, a estimulação e a organicidade da construção do texto narrativo.

Por opção da professora, a entrevista realizou-se em um único dia, pois a mesma vivia um período muito conturbado de trabalho, com entrega de relatórios e orientações, entre outros. Assim a entrevista durou mais de 2 horas, com a realização de um breve intervalo. Antes de iniciarmos a entrevista solicitei a permissão para a utilização do gravador como forma de registro das narrativas orais. É meritório destacar que posteriormente à entrevista, a professora pesquisadora realizou a fase de transcrição, fato este que possibilitou a construção escrita do documento narrativo.

No dia marcado estávamos apenas nós duas, fato este que criou uma atmosfera de privacidade e confiança e possibilitou que a narrativa acontecesse positivamente. No entender de Thompson (1992), a existência de outra pessoa no momento da entrevista, poderia inibir a franqueza entre os sujeitos.

O roteiro elaborado foi construído tentando organizar as informações com base nos objetivos do estudo. Articulando as unidades temáticas estabelecidas, focando a tríade: história pessoal, escolarização/formação e profissão.

A riqueza dos estudos qualitativos narrativos sejam eles escritos ou orais, conforme Souza (2006, p. 57), “[...] não constituem, de modo algum, um inquérito verificatório, não visam nem estabelecer leis, nem provar hipóteses; tem por função recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos”.

Nessa perspectiva:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, como um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos,

aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Com base na abordagem qualitativa, as entrevistas narrativas se orientaram em ouvir o outro, reconhecendo que o roteiro não é algo fechado e que no trabalho com as histórias de vida é o sujeito-informante quem decide o que pode ou não ser narrado. Tal atitude corresponde a uma das características do trabalho com as biografias de vida, já que é o sujeito quem possui a linha condutora da entrevista (QUEIROZ, 1988).

No aspecto tocante à realização da entrevista, Ferrarotti (1988, p. 27) assinala que:

Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e de valores implícitos, e por vezes até de tensões. Toda a entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder [...].

A construção das narrativas orais ou escritas coloca em evidência a dialogicidade entre as experiências formadoras e a pesquisa, ressaltando o espaço de troca que se estabelece nesse momento.

Apesar das narrativas escritas *a priori* representarem certa tranquilidade para a pesquisadora, já que este não exigiria a fase exaustiva de transcrição dos dados *a posteriori*, a opção pela oralidade possibilitou fluir as narrativas com maior naturalidade, sem exigir inicialmente as algemas que o uso da linguagem escrita representa para muitos, aliado da praticidade para as professoras.

Devido ao tempo exíguo que Clarice vivenciava, outra dinâmica foi realizada. As entrevistas foram construídas em mais de um encontro, com duração média total de 3h e 30'. O ambiente escolhido pela professora foi o ambiente de trabalho da mesma. Contudo, ao contrário do que possa parecer, a entrevista também ocorreu favoravelmente. Com essa professora a música "Caçador de mim"¹⁰ serviu como texto reflexivo para iniciarmos a entrevista. Na última entrevista, a professora salientou que o exercício de falar de si, de repensar, naquele momento sobre sua trajetória de vida acionou lembranças de momentos quase esquecidos e que foram importantes para sua vida.

Concomitantemente com as entrevistas, deu-se início a uma etapa da transcrição. Esta sem dúvida foi uma das mais demoradas, pois o exercício de ouvir e escrever as narrativas fidedignamente demandou muita atenção, tempo, por vezes a incompreensão de alguns

¹⁰ Autoria de Luiz Sá e Sergio Magrão.

trechos exigiu idas e vindas das gravações realizadas, seguido da digitação dos textos produzidos, o que também demandou bastante tempo.

O movimento da transcrição foi importante, pois é o momento em que se dá a passagem da oralidade para o texto escrito. Esta fase é descrita como a passagem das perguntas e respostas ainda em estado bruto do texto oral para o escrito. Em seguida, iniciei a fase da textualização, fase esta em que são subtraídos do documento produzido, as perguntas, os erros, sons e ruídos observados, em favor de um texto claro e conciso.

Cabe lembrar que, realizada a transcrição, o texto construído foi devolvido para as professoras Eneida e Clarice para que elas pudessem fazer as observações e/ou modificações necessárias, as chamadas transcrições. Esta etapa é destacada nos estudos de Meihy (2005) como sendo a última fase de construção do documento narrativo, pois é neste momento que os sujeitos têm a oportunidade de rever o texto e, se for necessário, modificá-lo, já que o texto oral apresenta distinções do escrito.

Na etapa que antecipou o trabalho de campo, Thompson (1992) foi um dos autores que nos alertou sobre o encaminhamento do trabalho com as narrativas orais. Em “A voz do passado: a história oral” ao examinar as contribuições do potencial da história oral como fonte de pesquisa, este autor ressalta o modesto valor que tem sido empregado no uso de tais fontes e as cautelas necessárias para os(as) pesquisadores(as) que mergulham nessa perspectiva de pesquisa.

Desta forma, não é demasiado reiterar que alguns princípios básicos relatados por Thompson foram cruciais para que a narrativa seguisse favoravelmente como: os cuidados com as perguntas realizadas, observar se elas são simples e diretas, o uso da linguagem, a atenção para questões que sejam passíveis de dupla interpretação.

Outra questão importante que orientou nossa atenção foi a preocupação com perguntas de sentido “aberto”: “o que você pensa, conte-me” isto é, frases que favorecem a interpretação das professoras, evitando perguntas diretas que possam induzir uma possível resposta como por exemplo “Você não acha que”. O respeito às experiências relatadas em forma de sinal ou aceno positivo: “muito bem”, “certo”, cuidados cautelosos para quem deseja estimular a narrativa.

A realização da entrevista foi sem dúvida um momento singular, isto porque foi o instante em que se articulam referenciais teórico e metodológico, arraigados nas biografias das professoras.

As considerações realizadas por Ferrarotti põem em cheque a existência de uma ciência do particular, do subjetivo. Ao ponderar sobre as construções de Aristóteles que

afirma que só existe ciência do geral, Ferrarotti (1988) aponta nova possibilidade para as Ciências Humanas, ou melhor, Ciência do Humano, já que anula a validade universal que legitima o conhecimento científico.

A fim de responder a questão proposta neste estudo, este texto foi constituído por fios diversos: as conversas com as professoras, a aproximação com os autores de referência, as orientações, processo este fundamentado na perspectiva de os sujeitos são históricos, que se constituem e reconstituem na relação consigo e com o outro, com o seu contexto e a sua cultura.

Ao adotar como fundamento que o ser pessoal-profissional é constituído no projeto formativo forjado nas experiências vividas, daí a fecundidade e a potencialidade da abordagem biográfica da história de vida, é que passarei no próximo capítulo a revisitar as trajetórias das professoras formadoras, refletindo sobre como as itinerâncias formativas participam do processo de constituição das identidades.

3

**TECENDO IDENTIDADES:
INTERCONEXÃO ENTRE AS
DIMENSÕES PESSOAIS,
ESCOLARIZAÇÃO/FORMAÇÃO
E PROFISSÃO**

*Um confidente coração em chamas aqui se revela.
E a leve alma temperamental,
Dissolve o seu canto nestas páginas secretas.
Explosivo elo que me constitui!
Sob senhas meu profundo querer é expresso.
Sob mantas, disfarces,
Codinomes e máscaras,
Apenas.
Tão tênue história de airosas formas,
Narrativa de infindos pêsames,
Condolências, alegrias e fábulas.
Pareceres dos meus instintos secretos,
Espectros de um excêntrico ser.
Entrego-te agora as chaves deste meu coração,
Elevo a ti o retrato da minha alma,
Seja bem vindo ao meu relicário.*

Autor desconhecido

3.1 DAS EXPERIÊNCIAS SILENCIADAS À INSERÇÃO DO VIVIDO: AS NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO

Neste capítulo, intenciono refletir sobre a construção da identidade docente articulando, no processo de análise, as narrativas de vida e formação das professoras formadoras. Destacar as memórias experienciais é aqui elemento de importância capital, isto porque permite compreender como passado e presente se fundem, constituindo-nos ao longo de nossas histórias. Entender as regularidades e as irregularidades contidas nas narrativas biográficas, o processo de formação, a partir das itinerâncias formativas das professoras, é relevante, pois possibilita-nos vislumbrar o processo de construção das identidades. Nesse sentido, privilegiar as experiências implica lapidar o olhar para o vivido e reconhecer que é na dinâmica processual que o sujeito se constitui.

O desenvolvimento do estudo neste instante constitui-se pela análise dos documentos narrativos, transcritos, textualizados e transcriados, sobre as memórias das experiências de formação e sob o prisma da constituição das identidades. Assim, reconstruir as trajetórias formativas das professoras por meio de suas histórias de vida, evidenciando aspectos relativos à vivência pessoal e profissional, é um momento significativo de formação e autoformação, já que nos permite compreender a constituição da profissão docente tendo como elemento as experiências de vida.

A narrativa oral é tomada como ferramenta meta-reflexiva, porque impulsiona as narradoras à tomada de consciência no processo da busca de si, por meio de uma autópsia. Assim, a tensão dialética entre memória, pensamento e relato, os quais estão imbricados no movimento de evocar o vivido, é que possibilita aos sujeitos, na investigação sobre si, entender os caminhos, processos e investigar sua própria história e identidade a partir das experiências.

Com base nesta concepção, o papel da narrativa oral na abordagem das histórias de vida e formação dos sujeitos, parte do princípio de um trabalho metodológico que estabelece como linha analítica a construção de um saber que é evocado de um material intersubjetivo contido na interioridade dos interlocutores. É nesse contexto que a narrativa se inscreve como um campo hermenêutico de pesquisa que investiga os subterrâneos de nossa própria formação, em que “[...] a vida deste mundo interior por meio das representações, das idéias, dos sentimentos, das emoções, do imaginário, dos valores, dos projetos e das buscas que o constituem e o animam [...]” (JOSSO, 2004, p. 185-186).

Nesse intuito, tomo como referência as unidades temáticas ou descritivas adotadas por Souza (2006), sem, contudo, negligenciar a globalidade das narrativas e suas subjetividades. Nessa construção, baseio-me na análise interpretativa e compreensiva. Apresento como corpus reflexivo elementos constitutivos das identidades nos espaços das histórias de vida, formação e profissão, expressos no texto narrativo, considerando as recordações-referências relatadas pelas professoras.

No entanto, nesta investigação, modifico a unidade temática história de vida, substituindo-a por histórias pessoais, por acreditar que o termo vida é deveras abrangente e se entrecruza com os demais. Assim, esta concepção é representada por mim a partir do seguinte diagrama:



Vale destacar que no desenvolvimento da teia reflexiva representada acima e que orientou o processo de análise que se segue, a pesquisa lançou mão de elementos regulares, irregulares, particulares e subjetivos que se entrecruzaram entre as unidades temáticas mencionadas.

A pesquisa foi pautada na interpretação e na aproximação e compreensiva dos documentos narrativos desenhados pelas unidades temáticas citadas, as quais se dividiram em subunidades: origens, relacionamentos familiares, expectativas familiares, situação econômica, maternidade, a escolha profissional, o gênero na docência, tempos e espaços de formação, modelos e práticas educacionais. Vale destacar que tais unidades e subunidades não

se encontram insulares, visto que elas dialogam entre si. Contudo, a organização em unidades e subunidades visa tornar o texto mais didático.

A fim de responder à problemática desta investigação, a dinâmica reflexiva proposta visou reconstruir a teia histórica de dinâmicas, fatos, ambientes e pessoas que possibilitassem uma aproximação da busca das identidades, articulando-as com os sentidos na história de vida das professoras. Assim, procurei perceber nos documentos produzidos os elementos, que segundo elas, inscreveram-se como marcantes do processo-projeto de conhecimento de suas existências e que participaram da construção de suas identidades.

3.1.1 Histórias pessoais

As narrativas iniciam com descrições de aspectos pessoais referindo-se às origens das professoras formadoras, mencionando o relacionamento familiar e situação econômica em que as mesmas estão inseridas. Nesse sentido, este olhar constituiu a primeira unidade temática de análise nesta investigação, visto que se apresenta como aspecto regular das narrativas.

O relacionamento familiar foi uma das subunidades temáticas que despontou com destaque neste estudo. Conforme as professoras, o convívio e os anseios dos parentes influenciaram, ainda que indiretamente, nas escolhas delas no que diz respeito sobre a inserção no campo do magistério, pois como podemos perceber:

[...] muito da minha infância estava colada um pouco também na vivência com essa família, com esse grupo familiar e tal. Então a gente tinha uma relação em torno do meu avô e da minha avó, dos pais da minha mãe, de muita aproximação, daquela coisa assim, sempre uma família muito humilde. Meu avô era carpinteiro, trabalhou no Grande Hotel, que hoje é o Hilton, naquela época o Grande Hotel. Minha avó semi-analfabeta, dona de casa, criando as seis filhas, e com todo esforço e sacrifício do mundo conseguiram fazer essas seis filhas estudarem, em escola pública, em escola comunitária. Uma dessas minhas tias conseguiu uma bolsa no Colégio Santo Antônio, mas só uma delas, todas as outras sempre foram por percursos de escola pública, escola pública, escola pública. Mas, a gente tinha uma vinculação muito forte em torno desse meu avô, que se chamava Pedro e, é em nome dele que meu filho se chama Pedro. Ele sempre foi uma pessoa muito central, dessa coisa assim de união da família. Então, a casa deles na periferia, na Marambaia [...]. Todo o domingo [...] não havia um único domingo em que toda a familiarada não tivesse socada na casa da vovó e do vovô [...] E essas tias professoras, àquela época estudando, a outra já formada, já brincavam de escola (CLARICE).

Durante a leitura das narrativas a influência familiar foi um dos aspectos que também marcaram, conforme as professoras, o processo formação e identidade das mesmas, quanto à opção pela docência, isto porque marca o sentido do olhar, dos valores edificados na/sobre a profissão, a partir das itinerâncias das professoras em seus ambientes familiares.

As lembranças de Clarice, ao mesmo tempo em que recriam a dinâmica familiar, recordando pessoas, relações, situações de dificuldades enfrentadas pelos avós para proporcionarem a educação dos filhos, também ressaltam a aproximação existente com o trabalho de professora.

No que diz respeito ao aspecto familiar, conforme as memórias da professora Eneida:

Eu tenho dificuldades de rememorar muitos aspectos de minha vida pessoal. A dimensão familiar relato pouco quanto à vida pessoal. Sou filha única, mulher e tenho mais 02 (dois) irmãos. A educação familiar e escolar que recebi era muito rígida, o que dificultava constituir amigos e amigas. Na dimensão do espaço doméstico, minha mãe pouco permitia que tivéssemos uma relação de amizade mais ampla com vizinhos ou colegas de turma. Faço uma inferência em relação a esse esquecimento, justamente, pelo fato de ser a única filha mulher e, não ter a oportunidade de conviver em muitos espaços para tecer uma rede de amizades com pessoas da mesma idade. O que recordo da infância são aspectos fundamentais, outros aspectos vieram à tona ao recorrer a telefonemas para minha mãe, para ajudar-me a lembrar de eventos mais ligados à escola. Outro fato, que dificultou um pouco trazer a lembrança foi que grande parte da minha educação deu-se em colégios religiosos, bastante conservadores em que tudo era controlado.

Ao descrever sua origem, a professora Eneida resalta as minúcias do vivido como aspectos importantes em sua formação. Este trecho, em especial, é revelador da condição de ser mulher em uma época marcada pela rigidez com sua educação presente na relação familiar, marca essa que envolveu seu desenvolvimento pessoal, fatos estes apontados como prováveis empecilhos ao relacionamento com outras pessoas e a possibilidade de fazer amigos.

As narrativas de vida de Clarice e Eneida contam as histórias pessoais, as origens, articulando as lembranças e memórias da família. Em ambas as histórias o contexto familiar é tido como “lugar singular e relacional no processo de autonomização” no percurso educativo (SOUZA, 2006, p. 104). Neste caso “[...] através da abordagem biográfica [...] aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda” (DOMINICÉ, 1988, p. 56), nesse sentido que a família é o espaço crucial para tais lembranças e informações.

Traçar o perfil familiar tornou-se relevante, já que permite voltar às diretrizes iniciais dos registros das memórias das professoras. Situando-as em suas gêneses histórico-sociais que, sem dúvida fornecem as aprendizagens sociais que conspiram para a constituição das identidades. É desse lugar que em sua globalidade a narrativa de Clarice aponta o convívio com o grupo familiar como algo substancial nas opções da mesma, descrevendo a constituição dos valores sociais dentro deste espaço.

De acordo com a análise de Josso (2004), a participação do referencial pessoal é tratada como um dos componentes da construção da história de vida constituindo um auto-retrato dinâmico por meio das diferentes identidades que orientam e reorientam o eu professor(a).

É patente na narrativa de Eneida a dificuldade de recordar os aspectos ligados a sua vida pessoal/familiar, fato que mereceu uma especial atenção porque ressalta um caráter seletivo que a memória imprime aos sujeitos.

Conforme Souza (2006, p. 103):

A relação entre memória e esquecimento revela os sentidos sobre o dito e o não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e práticas formativas. O não-dito vincula-se as recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência.

Com base na narrativa de Eneida a rigidez vivenciada em seu processo de formação familiar, somado ao fato de estudar em escolas religiosas e conservadoras, pode ter contribuído para o sentido imprimido em sua memória, e o que foi recôndito em suas lembranças.

Nesse caso, o esquecimento recebe outro significado do que simplesmente ausência de recordação, pois é visto como um componente indissociável da memória, já que ele por sua vez é percebido como “força viva da memória, e a recordação o seu produto” (SOUZA, 2006, p. 103). Baseada nesta prerrogativa, posso inferir que esquecer é tão importante quanto lembrar.

Em relação a isso:

Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória (SOUZA, 2006, p. 84).

No celebre texto “Lembrar, narrar e escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação”, Catani (2003) elabora uma importante reflexão sobre os questionamentos levantados no campo científico, exatamente por esse caráter seletivo que os trabalhos biográficos, memorialísticos apresentam. Nessa análise, segundo a pesquisadora, apagamento da memória seria resultado de uma consciência vigilante.

Outro ponto de destaque, que emergiu das histórias de vida de Eneida e Clarice, referiu-se à situação financeira de suas famílias. A condição financeira de Clarice foi um aspecto que mereceu atenção, pois as dificuldades econômicas delinearão um maior envolvimento entre os familiares, em que sentimentos como ajuda e respeito são alguns dos valores que se tatuaram em seu ser. O trecho destacado anteriormente é revelador das dificuldades econômicas enfrentadas, a situação de sua avó ser semi-analfabeta, o avô carpinteiro, o que indica uma trajetória de luta para enfrentar os desafios de proporcionar aos(as) filhos(as) e netos(as) o acesso à educação.

Ao dissertar sobre a situação econômica de sua família, Eneida destaca um processo de adaptação financeira que seus familiares passaram, neste processo de rememoração visualizamos a imagem do avô materno, como homem de bons valores.

As lembranças, desde a infância de Eneida se destacam por acenderem as chamas de empenho e determinação de sua genitora em proporcionar a concretização dos estudos dos filhos e pela solidariedade que marcou seu grupo familiar, valores esses empreendidos na difícil infância e adolescência e que são recordados hoje, como formadora preocupada em possibilitar a todos o direito à educação.

A percepção de experiência levantada por Thompson (1981) vem clarificar a análise das vivências de homens e mulheres contextualizados historicamente. Nesse entendimento, conceber que as experiências humanas estão desconectadas das relações sociais, históricas, econômicas, culturais e religiosas e perceber que os sujeitos são microcosmos sociais, já que representam um momento histórico em que vivenciam.

Seguindo esse raciocínio:

As experiências de transformação das nossas identidades e de nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens (JOSSO, 2004, p. 44).

Conforme citação acima, considerar as histórias de vida como campo analítico, permite empreender, nessa pesquisa, que as experiências vividas pelas professoras

formadoras, atrizes de um passado e presente, é que dão visibilidade à construção de um futuro, como interlocutoras de sua história e identidade.

No campo das irregularidades a maternidade foi destacada por Clarice como aspecto indiscutivelmente importante em seu desenvolvimento profissional. Pois:

Uma experiência que me fez, não sei, se ser uma professora melhor, mas uma pessoa melhor, foi o fato de ter sido mãe, isso fez me sentir diferente. Não sei se eu consigo traduzir isso na minha prática de sala de aula, mas hoje eu me sinto muito melhor, sendo a mãe do Pedro do que antes [...] eu fui mãe já mais velhinha, tem um certo tom de sensibilidade que fica mais aguçado, pois mãe não dorme, mãe não come, mãe não isso... mãe não aquilo... mãe fica com as antenas ligadas naquela criaturinha que depende [elevação] de ti pra viver [...] Então isso assim, pirou a minha cabeça, embora tenha estudado tantas psicologias de aprendizagem, de Piaget [...]mas nunca aquilo, pelo menos pra mim, tudo só foi fazer sentido quando eu vi o Pedro nascer. É tudo impressionante, de tu veres os processos de perto, de perto digo assim, do cotidiano, dormindo, acordar, embora toda a minha experiência eu tive no ensino fundamental das quatro primeiras séries que eu trabalhei, em torno de oito quase dez anos da minha vida. A gente tinha esse acompanhamento de 4h diárias, tu veres o avanço das crianças, a evolução delas, o que elas compreendem, como elas conseguem se expressar ou não, mas tu estás num tempo muito curto [...] Quando eu começo a viver isso, a partir de um outro cotidiano que não apenas aquelas horas de aula trabalho, quer dizer, o convívio diário de uma criança que está com um processo de formação, de transformação de compreensão do mundo, do aprender a falar, do aprender a andar, nossa! Isso tudo para mim foi fantástico, aprender a andar, aprender a se expressar, aprender a pedir, hoje a aprender a se expressar, aprender a criticar, aprender a botar defeito. Então tu vês isso numa cabecinha que está ali se formando contigo, que além de ser mãe, também é professora [risos] isso é outra coisa. Eu acho que essa minha experiência da maternidade me faz uma pessoa melhor, mais... sensível desse ponto de ser mais ligada, de tentar entender melhor as coisas antes de fazer muito julgamento das coisas, mas me fez uma pessoa melhor porque me fez uma pessoa mais humilde, eu acho [...].

Este recorte da história de vida de Clarice elucida bem a associação entre as dimensões pessoais e profissionais, pois o fato de ter sido mãe é descrito pela professora como algo bastante significativo. Esta subunidade aponta um momento de ruptura pela professora, com o que era conhecido, e de reconstrução dos sentidos atribuídos à prática docente.

A experiência maternal proporcionou à professora uma nova leitura sobre si mesma, em que a sensibilidade é descrita como motivadora do trabalho educativo e, fundamentalmente de sua própria evolução humana.

O enlaçamento dos papéis sociais mulher-mãe-professora articula-se e imprime novas identidades, em que o ser pessoal-profissional vai se “tecendo (e modificando) no movimento

de articulação/negação/negociação das possibilidades em jogo na dinâmica interativa” (FONTANA, 2000, p. 70).

3.1.2 Histórias de formação/ escolarização

No que se refere à opção pelo curso do magistério, outro ponto de regularidade destacado nas narrativas diz respeito às expectativas dos familiares das professoras em não incentivar a carreira do magistério. Nas falas de Eneida e Clarice, são recorrentes o desejo dos pais ou parentes próximos a outros cursos:

Mesmo sendo professora, ela [mãe] não me estimulava para seguir a profissão dela. Ela sempre indicava que eu deveria seguir uma profissão liberal, como o Curso de Direito [...] Mas pelo fato dela insistir que era uma profissão não valorizada, ela acreditava que eu deveria escolher uma profissão com mais “status”, em que houvesse a possibilidade de ganhar melhor em termos financeiros. Tentei fazer o Curso de Direito, prestando o vestibular (em 1966), mas não fui aprovada. Não que eu não tivesse competência, mas em razão de eu cursar o atual ensino médio normal concomitantemente ao Curso Clássico realizado no Colégio Paes de Carvalho (ENEIDA).

A narrativa de Eneida recria essa leitura histórica do magistério como profissão desprovida de valorização, fato este que representado pela aspiração veemente de sua mãe em fomentar o curso de direito, que era valorizado socialmente.

A opção de Clarice em seguir o magistério também entrelaça o desejo dos familiares no que diz respeito à realização de outro curso, pois:

*Até então eu ia fazer Edificações na Escola Técnica Federal do Pará, tava na minha cabeça eu ia fazer o curso de Edificações porque eu ia ser engenheira. Depois disso tudo... e ao final desse ano eu fiz os dois testes, eu fiz o teste da Escola Técnica para Edificações e fiz o Exame de admissão do 2º grau pro Magistério no IEP (Instituto de Educação do Pará). O que eu queria mesmo era passar no IEP, eu não queria passar na Escola Técnica, mas eu fiz porque eu tinha uma expectativa levantada em casa, pro meu pai ia ser muito bacana, é tinha um pouco isso também, expectativa que a família coloca em cima de ti [...]. Então foi assim que aconteceu. Então no finalzinho do ano eu faço os dois testes, passo na escola Técnica, passo no IEP e digo:
- Não, eu não vou cursar a Escola Técnica, eu vou cursar o IEP ... só o IEP (CLARICE).*

Por mais contraditório que a postura familiar das 02 narradoras possa parecer, já que contraditoriamente não incentivavam a carreira de profissional docente e exortando a realização de outros cursos, o que está no centro deste debate pode ser analisado a partir da

lente histórica de um magistério, principalmente o inicial, como um terreno profissional marcado por cenários de desvalorização.

Na contramão da história oficial e do jogo do poder, vale salientar que a docência como primeiro espaço de atuação feminina, correspondeu um potencial de libertação das mulheres. A partir da lente do gênero, Almeida (1998) tece uma considerável reflexão sobre a leitura do magistério a partir das concepções ancoradas em papéis sexuais, assim do outro lado poder, segundo a autora a inserção feminina no magistério primário não promoveu a desvalorização, isto porque esta profissão nunca foi bem remunerada.

A pesquisa de Oliveira (2003) acena para a dificuldade que a profissão docente configurou no cenário brasileiro na luta pelo reconhecimento oficial. O estudo deste autor apresenta valiosas reflexões empreendidas sobre as barreiras impostas ao reconhecimento do trabalho docente como profissão. Entre estas, Oliveira destaca: a necessária desconstrução da imagem social construída em torno da docência como atividade inicialmente desprovida de conhecimentos e competências para atuação do trabalho; a necessidade de discussões que tratam desta temática em todos os níveis de ensino, atingindo com isso todos os profissionais da educação, visto que os debates em torno deste assunto estão centrados nos meios acadêmicos universitários, e em específico em alguns programas de pós-graduação e; o caráter coletivo que envolve o reconhecimento e valorização político da profissão docente entre outras.

As escolhas das professoras pelo curso de Pedagogia são inscritas por perspectivas distintas, porém inegavelmente cercado de clareza pela profissão. Fundamentada pela compreensão de que as dimensões pessoais e profissionais não estão descoladas, rastreei nas narrativas de vida das professoras o contato das mesmas com a profissão docente. Assim, por meio da análise, encontro no seio familiar esse primeiro elo:

Acredito que o motivo de estudar em uma escola normal e a prosseguir os estudos no campo do magistério não foi influência da minha mãe, que foi diretora e secretária de uma escola pública [...]. O fato de ela atuar na área da educação, muitas vezes eu a acompanhava nesse trabalho. A partir da última série do curso primário, ou seja, do 5º ano, ao mesmo tempo em que eu fazia esse curso de manhã, no Colégio Gentil como aluna regularmente matriculada, à tarde eu ia com ela para a escola que dirigia e fazia a mesma série no turno da tarde como ouvinte. Talvez a partir desse percurso tenha havido identificação com a profissão professor (ENEIDA).

Nas memórias da professora Eneida, o convívio com a mãe-professora ainda que não lhe pareça, pode ter influenciado diretamente na opção profissional, ainda que tacitamente, já

que sua genitora desestimulava a entrada da mesma no campo da educação, no trabalho como docente.

Na narrativa da professora Clarice, observo também a presença de professores em seu núcleo familiar, ao falar de sua história de vida a mesma diz que:

Eu venho de uma família, por parte da família da minha mãe de seis irmãs, seis mulheres, das quais três são professoras, elas optaram por fazer a carreira do magistério, as três mais novas da minha mãe [...] Então, as três irmãs mais novas da mamãe todas foram para o lado do magistério. Então uma é formada em Letras, outra é formada em História e outra é formada em Geografia, todas licenciadas pela UFPA [...] Eu acho que isso tem um lado forte, e a presença das três tias professoras influenciava de alguma maneira porque elas estavam sempre perto da gente, sempre tiveram um pouco aquela obrigação, junto às outras irmãs, de dar o famoso reforço. Eu me lembro assim, de muitos e muitos e muitos sábados de ir para a casa de uma delas, porque estava precisando do reforço da aula, da matéria X, Y e tal. Naquela época, a gente ainda tinha o exame de seleção entre o 1º grau e o 2º grau. Eu me lembro bem da 8ª série, quando eu ia fazer esse exame, uma dessas minhas tias, que é licenciada em Letras, em Português, ela fazia da casa dela um cursinho preparatório aí pro exame. Aí a gente tinha aula de português, de Matemática, que era o que caía no exame do 2º grau. E a casa dela era lotada dos alunos dela, das escolas que ela trabalhava, e mais a sobrinhada toda, mais ou menos da mesma faixa etária, então a gente se socava na casa da tia Nadir. Então, elas tiveram uma presença muito forte, nessa escolarização [...] (CLARICE)

Considerando a globalidade da narrativa a clareza de Clarice em optar pelo magistério está entrelaçada a implicação de suas experiências e aprendizagens vivenciadas no convívio, desde a infância, com as tias professoras e, posteriormente, motivadas pela aproximação profissional com a área educacional.

Os estudos baseados nas histórias de vida sinalizam para a aprendizagem dos saberes da docência atuando também no nível da cotidianidade, na convivência (PIMENTA, 2005). É nesse sentido que as narrativas das professoras ao rememorem a atuação da mãe no caso de Eneida e das tias professoras, conforme Clarice assinala, que o ser professora também está ligado à dimensão pessoal, a qual é marcada em momentos e situações específicas na trajetória de vida das mesmas.

As narrativas de vida referentes aos processos de escolarização das professoras formadoras se apresentam como importante ferramenta para vislumbrar como as experiências permitem compreender os momentos de aproximação e de rejeição das mesmas com as práticas vividas. Muito mais do que simplesmente ouvir as histórias, o que se pretendeu foi refletir sobre as nuances histórico-culturais que participaram de seus percursos formativos,

convidando as professoras formadoras a conhecerem mais claramente e conscientemente do quê e como se fizeram formadoras.

Nesse sentido:

[...] a idéia de que as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar profissional (CATANI et al., 1997, p. 34).

Os relatos das professoras permitem perceber que as escolhas profissionais não acontecem nos espaços instituídos legalmente para determinadas profissões, corroborando com os estudos de Catani et al. (1997). Elas ocorrem no decurso da vida e geralmente estão associadas ao processo de escolarização e antes mesmo dele, estendendo-se ao longo da vida.

Assim, o trabalho biográfico, de acordo com Bolívar (2002, p. 206):

[...] permite a reconstrução dos percursos através dos quais cada qual pode identificar as experiências, os momentos e reencontros significativos para sua formação e para sua escolha da profissão de educador. O *cursus* de formação ou currículo da vida, para além do significado burocrático-documental que tomou para responder a requisitos administrativos, é o percurso ou trajetória pessoal (“correr” pela vida) que deu lugar sem dúvida, a um conjunto de experiências e aprendizagens.

No campo das irregularidades, as relações de gênero na docência são retratadas pelas memórias da professora Clarice remontando um importante movimento da inclusão e atuação da mulher no espaço docente, pois ao lembrar sobre atuação no magistério ela aponta como ponto determinante o direcionamento pelo programa educacional municipal:

Mas tem um fator nessa minha trajetória que eu te digo, isso foi determinante, isso determinou tudo mais que aconteceu na minha vida depois da década de 1980. Porque em 80 eu estava na 8ª série com treze anos, mais ou menos isto, treze pra quatorze anos, terminando o nosso fundamental, e eu estudava numa escola pública municipal, e aquela época a Prefeitura Municipal mantinha um programa que talvez a gente chamasse de 1ª emprego. Mas não era isso, eles premiavam os alunos com o melhor indicador... de bom aproveitamento escolar e tal, eles premiavam o aluno de bom aproveitamento ao longo da 7ª série, e na 8ª série a gente ia trabalhar num órgão da Prefeitura [...] Na reunião que a gente fez na sede da Prefeitura naquele momento, foi meados de 1980 eu fui escolhida não sei exatamente por quais critérios, fui para dentro da Secretaria Municipal de Educação, eu e mais outros tantos colegas fomos para dentro da Secretaria Municipal de Educação. E muito gozado, que olhando para essa história atrás, o meu colega que foi escolhido para a Secretaria de Obras, hoje ele é

engenheiro, o meu colega que foi que escolhido para a Secretaria de Saúde ele hoje é médico. Então isso foi um determinante na vida das pessoas naquela geração, aquela molecada que foi escolhida. Então, a gente tinha esse estágio e eu fui para dentro da Secretaria Municipal de Educação, pra dentro do Departamento de Educação, que era mais ou menos o Departamento que lidava com o cotidiano das escolas, diretoras, professores [...] (CLARICE).

A fala da professora é reveladora, pois fornece indícios da lógica social centrado no gênero, visto que ao mapear a lógica de orientação dos demais colegas pelo Programa daquele momento ambos do sexo masculino e ligados a campos profissionais considerados como de maior prestígio social.

A partir dos estudos do gênero, provavelmente o critério biológico no período em questão influenciou para que a professora Clarice fosse selecionada pelo Programa Municipal para atuar no campo da educação, isto porque, baseada nos estudos de Hypólito e Martinez (1997; 1997), a participação feminina no campo profissional inicialmente esteve atrelada a campos geralmente ligados ao fenômeno da evolução da feminização do magistério no Brasil e em outros países teve grande visibilidade.

As questões relativas ao gênero têm se destacado, principalmente, nos estudos do âmbito das Ciências Humanas. Conforme os estudos de Louro (1995), o aparecimento sobre as inquietações ligadas ao gênero, data a partir das décadas de 1960 e 1970, em meio aos movimentos sociais centrados nos estudos ligados a problemática feminina.

Na reflexão de Hypólito (1997), o movimento de feminização do magistério tem início principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos da América e teve propagação internacional. Nos EUA o crescimento de mulheres na docência se mantém até 1930.

No Brasil, a lógica do magistério como profissão feminina está ligada ao processo de industrialização e urbanização da sociedade capitalista. É assim que a mulher se torna participante do mundo do trabalho.

Vale destacar que a profissionalização das mulheres inicialmente não se deu sem traumas, isto porque socialmente a aceitação para atuação das mulheres só foi possível em atividades ligadas às profissões que exerciam certa proximidade ao espaço doméstico (HYPÓLITO, 1997). É desta forma que o magistério se apresenta como uma atividade eficaz, já que cuidar de crianças era entendido como uma extensão do lar.

O ideário de vocação e amor souu favoravelmente ao ingresso maciço das mulheres na docência, somado a isso, os baixos salários oferecidos conseqüentemente contribuíram para a imagem social que maquiou o magistério primário como atividade doméstica, portanto de

habilidade feminina, fato este que o tornou na visão masculina como desonroso e humilhante (BRUSCHINI; AMADO, 1988).

A desvalorização e os baixos salários também são revelados na fala da professora Eneida, fato este que justifica a recusa da mãe-mulher-professora ao se deparar com a escolha da narradora.

A percepção sexista ainda hoje impregnada em nossa sociedade é corroborada de edificações de padrões historicamente por meio de processos sociais e culturais desiguais entre homens e mulheres, daí a necessidade de distinguir sexo e gênero.

Historicamente, na lógica sexual, as dinâmicas de participação de homens e mulheres no mercado de trabalho foram construídas tendo por base as diferenciações e desigualdades alicerçadas em padrões meramente biológicos para o exercício das pessoas na sociedade. O gênero, ao contrário assume uma compreensão histórico-cultural sobre as construções sociais que contribuem para diferenciar os papéis assumidos por homens e mulheres, assim “[...] a categoria ‘gênero’ rejeita explicitamente explicações biológicas que justificam diversas formas de dominação, para entendê-lo como ‘construções sociais entre os sexos’” (SCOTT, 1995, p. 72-75).

Assim, do ponto de vista do gênero, os relatos biográficos são compreendidos como fontes primárias para apreensão dos processos e das particularidades que envolvem a construção identitária demarcada pelo contexto social vivenciado.

As lembranças das professoras sobre os percursos de escolarização/formação destacaram-se como importante unidade temática reflexiva descrita nas narrativas. Ao contarem sobre si, um traço marcante que participou da urdidura do projeto profissional vivenciado pelas mesmas diz respeito aos espaços e tempos de formação.

Foi assim que tempos e espaços de formação emergiram como subunidade relevante no processo de análise, pois as experiências de formação descritas por Eneida e Clarice indicam que as dinâmicas educacionais situavam-se em uma lógica espaço-temporal, que tomou corpo nos modelos e práticas educacionais vivenciados por elas.

Por meio das narrativas, tempos e espaços de formação foram elementos que precisaram ser considerados quando focamos as construções sociais e de identidades, isto porque as representações sociais de formação e identidade profissional são mescladas pelo período histórico em que as professoras estudaram.

Os processos de escolarização, mencionados pelas professoras, demarcaram as dinâmicas formativas tecidas por um fio invisível marcado em tempos e espaços distintos:

Era um trabalho desenvolvido priorizando a dimensão técnica. Terminei o Curso de Pedagogia em 1973, e estávamos ainda no período militar. A educação voltava-se no sentido de preparar o futuro professor para dar conta de uma formação direcionada para o mercado de trabalho. Não havia o compromisso de desenvolver a cidadania, a consciência planetária, a consciência ecológica ou que trabalhasse a dimensão ética, estética da educação. Observamos que na década de 70 a grande preocupação era desenvolver mesmo a dimensão técnica do ensino (ENEIDA).

A narrativa de Clarice também situa o momento histórico vivido relatando a inserção neste desenho social em suas vivências de escolarização:

Eu tive uma turma muito, de colegas muito legais, todos também trabalhavam fora, todos tinham mais ou menos um perfil de vida de luta, de conquista mesmo, de conseguir estudar, quando a maioria não conseguia estudar, mas todos trabalhavam fora. Todos brigamos muito lá dentro daquela escola, para ela mudar, para ela se modernizar enfim, porque tinha os padrões muito rígidos de uma escola normal, a saia na altura tal, a blusa na altura tal, o selo não sei aonde. E a gente foi uma das primeiras turmas que brigou pra mulher usar calça comprida, pra [risos]... para romper um pouco com os padrões que a escola até então tinha. De alguma maneira eu olho até que aquela tradição fosse boa pra ser mantida, mas a gente vivia nos anos 80, reabertura democrática. O primeiro grêmio, lembro bem, 83 eu estava metida na história do grêmio lá do IEP, Festival da Cultura dentro do IEP, jogos universitários, uma coisa que tinha ficado apagada dentro da escola por um determinado percurso de tempo. No comecinho dos anos 80, isso tudo eclode novamente pelo próprio processo de reabertura política, que o país passava, e a escola também começa passar por transformações e tudo. E a gente tinha professores muito legais, que ajudavam muito a gente a compreender esse movimento que o mundo passava, que o Brasil passava. É a gente era obrigados a desfilar no 7 de Setembro, mas a gente desfila com faixas de protestos [...] (CLARICE).

Com base nessa prerrogativa, as especificidades históricas vivenciadas pelas professoras incorporam imagens e identidades sociais heterogêneas de ser mulher-professora. Nesse sentido, as narrativas associam as marcas sociais fiadas distintivamente pelas professoras. A descrição apresentada por Eneida sobre seu tempo de formação remonta a uma educação em tempos de regime militar, em que no centro das forças políticas a educação era uma arma de controle social declarado, sem a preocupação de formar professores politicamente conscientes e críticos, em que o predomínio da dimensão técnica sustentava a base do trabalho docente.

A narrativa de Clarice, ao contrário, apresenta um cenário espaço-temporal marcado pelas lutas em prol do processo de reabertura política, momento este em que são desenhadas no cenário educacional brasileiro, grandes greves e reivindicações sociais.

As narrativas de Eneida e Clarice são permeadas de descrições que carregam em suas nuances, o jogo simbólico de arquitetura de identidades. Considerar os tempos e os espaços de formação constitui uma ferramenta de análise que permite a percepção e expressão do mundo social, seus valores, crenças e instrumentos materiais e culturais veiculados pelas instituições oficiais. Nesse viés, isto significa no universo do poder simbólico considerar o que está por detrás das cortinas, o silenciado.

No entender de Louro (1996, p. 126):

É pela imposição de um ritmo próprio, escolar, marcado por sinais (como sinetas, gestos e olhares dos(as) professores(as) etc.), e pela delimitação do que pertence à sala de aula e o que fica fora dela, que se treinam os sujeitos para a aquisição de uma postura e uma disposição vistas como condizentes às atividades intelectuais e reflexivas.

Schimmelpfeng (2005) nos lembra que o espaço escolar possui uma função reguladora, porque representa a passagem para um lugar com novos usos e valores, exigindo uma postura diferenciada.

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (ESCOLANO, 2001, p. 27).

O tempo escolar também conspira para a aprendizagem escolar, pois “seu uso, distribuição, valor, noção, enfim, refletem os ‘pressupostos psicopedagógicos’ que, naquele momento histórico, são orientadores da ação educativa” (FRAGO apud LOURO, 1996, p. 124).

Como advoga Louro (1996), tempos e espaços fabricam não apenas mentes, mas também corpos desejáveis de ser professora. Paralelos à educação das mentes, dava-se a educação dos corpos, uma vez que se buscava produzir um tipo ideal de educadora.

Ao considerar o espaço escolar:

O espaço não é um “cenário”, mas é parte da trama, é um constituidor dos sujeitos. As divisões que nele se estabelecem, o que se constrói e o que se faz vazio, os caminhos que se abre e os muros que se edifica, o que se põe perto ou longe, vizinho ou estrangeiro, os lugares que se estabelecem para os sujeitos, os móveis e objetos que lhes destinam, por onde permite ou proíbe ir – são criações que se transformam, que se ajustam à necessidade e interesses mutantes, que servem a alguns e não a outros, que implicam relações de poder (LOURO, 1996, p. 121).

Reconhecer que tempos e espaços escolares são constituidores de subjetividades nos remete a compreensão de que os ambientes, de forma minuciosa, por meio das ações rotineiras, fazem parte do processo de escolarização dos sujeitos, inculcando-lhes valores e normas que almejam a impregnação de práticas e disciplinas indispensáveis por aqueles que pensam o processo formativo. Conforme Foucault (1987, p. 119) “[...] a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis”.

É nesse sentido que tempos e espaços escolares também corroboram no processo de constituição identitária docente, já que, tacitamente, a dinâmica curricular não se manifesta. Esses elementos “falam aos sujeitos”, transmitindo-lhes aprendizagens sociais de forma sutil.

Considerar a categoria tempo mais do que situar cronologicamente significa perceber que a substância da qual nós somos formados pelas “instituições de seqüestro”, entre elas as escolares, “são instituições arquitetadas e capazes de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder” (VEIGA-NETO, 2005, p. 91).

Vale lembrar que, no contra-jogo das relações de poder, as identidades também são constituídas por meio das resistências, dessa forma, conforme os estudos foucaultianos, a lógica do poder necessita ser empreendida como uma mão-dupla, que os sujeitos são transformados, mas, também se transformam.

As experiências de escolarização/formação também são reveladoras dos modelos e das práticas educacionais vivenciados pelas professoras em seus processos formativos. Considerar esta questão é importante porque permite compreender que as aprendizagens também atuam de forma *invisível*, participando da edificação de um projeto educativo, fornecendo elementos que delicadamente, arquitetam identidades, as quais são solidificadas historicamente por meio de linguagens, discursos e práticas.

Da escola normal que freqüentei como aluna trago alguns fragmentos deste período. A análise que eu faço deste momento é que a educação propiciada nesta época era bastante técnica. Hoje tenho claro, que esta educação era trabalhada com o uso racionalidade técnica, por priorizar mais o conteúdo e o como fazer para ser professor. Instrumentalizava os futuros professores no sentido de que eles soubessem planejar a ação educativa e desenvolver esta ação, de forma técnica. Evidenciava-se em algumas posturas de professores a preocupação com o conteúdo, em ministrá-los em sua totalidade, ou seja, dar conta do conteúdo programático sem contextualizá-lo. Professores que trabalhavam de forma expositiva e cobrando exatamente o que era ministrado no espaço da sala de aula. Não havia preocupação de desenvolver capacidade crítica do aluno e construir a

competência de analisar o contexto de forma macro, interligando os diferentes campos de saberes (ENEIDA).

Ao relatar seu processo de formação no curso de Pedagogia, a professora ainda destaca que:

O curso de Pedagogia seguiu a mesma ótica. Era um trabalho desenvolvido priorizando a dimensão técnica. Terminei o Curso de Pedagogia em 1973, e estávamos ainda no período militar. A educação voltava-se no sentido de preparar o futuro professor para dar conta de uma formação direcionada para o mercado de trabalho. Não havia o compromisso de desenvolver a cidadania, a consciência planetária, a consciência ecológica ou que trabalhasse a dimensão ética, estética da educação. Observamos que na década de 70 a grande preocupação era desenvolver mesmo a dimensão técnica do ensino (ENEIDA).

Essas vivências, ainda que pareçam secundárias, foram sem sombra de dúvida, importantes na vida e constituição do ser pessoal e profissional de Eneida, visto que os modelos educacionais vividos e sentidos no período de sua formação foram observados quando a professora fala sobre sua prática:

Considero que não tive grandes problemas em termos de atuação, junto às turmas de Pedagogia na FICOM. Trabalhei com planejamento educacional e com tecnologia educacional. A forma como trabalhava foi justamente da maneira como fui formada, dentro de uma visão mais técnica (ENEIDA).

A narrativa de Eneida reafirma que as práticas formativas não iniciam ou se encerram quando termina uma etapa da vida. Neste caso, as marcas do processo de ensino e aprendizagem acompanham o sujeito, em suas memórias e significam suas práticas, reforçando, como no caso de Eneida, ou rejeitando. Assim, como bem resume Fontana (2000, p. 144) “[...] o vivido produz signos que são interpretados e a interpretação implica a “memória de sentidos” em que todo dizer [e fazer] se liga a uma memória”.

No momento em que Eneida fala de sua atuação como formadora de professores, ela demarca em sua história de vida recordações de construção de sua identidade, inscrevendo variados lugares, experiências tidas como referências e que articulam as dimensões pessoais, profissionais e formação, relações de pertença, de busca de si, e de nós, conhecimento, sentido e significado.

O olhar de Souza sobre as pesquisas de vida e formação demarca a importância da leitura dos processos vividos como projeto que sugere aprendizagens sociais dentro do paradigma da racionalidade técnica, em que este:

Compreende que as narrativas de formação contribuem para a superação da racionalidade técnica como modelo único de formação. Também porque a pesquisa narrativa de formação funciona como colaborativa, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de suas próprias experiências e amplia sua formação através da investigação-formação de si (2006, p. 98).

O que é descortinado nos contextos históricos de vida e formação é participante de aspectos formadores para os sujeitos em seus itinerários de vida. É nesse movimento de busca eterna de identidades que se constroem-desconstroem-reconstroem, de acordo com as referências assumidas ou não em suas histórias de vida. É assim que, nas palavras de Lima (2005, p. 148), “[...] somos um pouco de tudo que encontramos no nosso caminho: caminho e caminhante viagem e viajante, relembrando com isso que os sujeitos são atalhos de todas as estradas por onde passaram”.

Clarice também ressalta ter vivenciado um modelo educacional baseado na compreensão tradicional de ensino, destacando o caráter tecnicista que acompanhou sua formação no magistério. Contudo, como os grupos não se constituem harmonicamente, esta professora menciona ter vivido uma formação feliz que a fez ter certeza dos caminhos trilhados e a prosseguir nesta área.

Eu vivi um período muito feliz na minha formação do magistério, que me fez [...] ser professora de molecadinha¹¹, quero entender a cabeça deles, quero ajudar eles a se alfabetizar, quero que eles aprendam ler, escrever e contar. Foi muito bom, eu tive um processo de formação pode se dizer assim, conteudista tradicional, tecnicista nessas classificações todas que a gente consegue rotular, mas muito forte, muito intenso, muito sério, com um nível de cobrança muito alto [ênfase], que os professores faziam da gente, e pra gente que trabalhava fora então, era um desespero, de ter que passar noite acordada estudando, passando material, enfim, eu vivi tempos felizes naquela escola (CLARICE).

Como bem destaca Lima (2005), a forma como cada um age frente aos dilemas em seus processos formativos também é algo que delinea os sentidos atribuídos a sua percepção de visão de mundo e identidade. É assim que as subjetividades de cada sujeito irão compoendo as peças de seu próprio quebra-cabeça, constituindo conhecimentos, práticas e identidades singulares, refletindo exatamente sobre o quê, quando e como viveram.

Nessa lógica, por mais que Eneida e Clarice tenham vivenciado aparentemente os mesmos modelos educacionais, os sentidos atribuídos às experiências são incorporados singularmente. Este fato é perceptível devido ao caráter subjetivo que envolve as relações

¹¹ O termo é uma forma carinhosa como a Clarice descreve sua atuação como professora das séries iniciais.

sociais, em que os sentidos são apreendidos de forma única e heterogênea. As relações com amigos e professores são identificadas, nas narrativas, vividas e incorporadas diferentemente fornecendo assim aprendizagens profissionais distintivas.

As experiências descortinadas por Eneida e Clarice contam a arquitetura identitária profissional marcada pela aprendizagem da docência em suas experiências como alunas. Os percursos de escolarização imprimiram as representações sociais da docência e enlaçam os efeitos sentidos nos processos formativos, por meio das lentes de alunas, alimentando posturas assumidas ou não em suas profissões. Diante de tal afirmação, Eneida confia que:

Eu sempre tive muito cuidado ao me relacionar com o aluno: com as pessoas de modo geral. Descubro de certa forma, essa preocupação talvez, pelo fato de ter vivenciado alguns problemas em termos de relação com certos professores, a forma de tratamento, a forma de lidar com o aluno. Tive experiências muito negativas quando fiz o Curso Clássico no Colégio Paes de Carvalho com um professor de Inglês. Foi muito complicado pelo fato... de que hoje falamos muito na discriminação em termos de idade, raça, de cor, de sexo, entre outras. Esse professor era negro, e discriminava as pessoas pela cor. O que leva tal professor a me discriminar tinha relação com a língua. Explico, ele era professor de inglês e trabalhava o inglês cuja pronúncia não era o inglês americano. Eu fazia, nessa época, o CCBEU, e entrava em maior conflito entre as duas formas de pronúncias, a que ele ensinava e a que eu aprendia. Ele não aceitava minha pronúncia da língua inglesa e ficava ridicularizando-me. Era sempre escolhida para fazer a leitura do texto e muito vigiada no momento de fazer prova. Foi uma marca que ficou, em termos da relação professor-aluno, pelo fato de ter vivenciado de forma muito negativa essa relação com este professor. Há também a produção de uma relação professor aluno por conta em um curso de formação continuada que fiz depois de formada. Acredito que por ser um curso de dinâmica... dinâmica de grupo e a técnica foi aplicada propositadamente, porém não foi explicada posteriormente pelo professor, foi algo que marcou. Da minha parte há muito cuidado quando me relaciono com os alunos, principalmente, no momento de falar, de lidar nessa relação educativa com eles, porém não deixo de ser rigorosa. Gosto de cobrar, mas vejo que temos que ter trato no momento de fazer essas coisas, cobranças.

A leitura da história de vida de Eneida chamou a atenção por indiciar uma vigilância constante sobre a prática educacional no que tange ao relacionamento professor-aluno. Esse policiamento constante das ações, de sentimentos de cautela na atuação como formadora foi ganhando contorno durante o processo de escolarização vivenciado por ela. As ponderações que marcam a prática profissional de Eneida podem ser evidenciadas quando esta professora relata, conforme trecho acima, o cuidado que marca sua atuação como docente.

O sentimento de prudência¹², que marca hoje atividade docente de Eneida, é compreensível quando analisado a partir das aprendizagens sociais da docência tateada no decurso de sua história de vida do ponto de vista do processo de escolarização. As experiências negativas eclodidas no decorrer das narrativas ressaltam como as “recordações-referências” (JOSSO, 2004, p. 40) participam ativamente em seu desenvolvimento profissional.

É nessa linha de raciocínio que o novo, na ação de Eneida, é criteriosamente refletido, onde “os riscos corridos são meticulosamente calculados com base nos saberes da prática e referenciados no contexto mais amplo da escola” (LIMA, 2005, p. 128).

Nesse sentido, conforme Lima (2005, p. 128) "os professores experientes confrontam o novo com o velho de forma criteriosa", em que "a prudência está orientada pelo medo de errar, pela vontade e responsabilidade por acertar".

Outra informação também instigante foi revelada por Clarice ao tecer considerações sobre os professores que marcaram seu processo de escolarização:

[...] grupo dos professores mais tradicionais e tal, não teve nenhum que ficou? Teve, teve um professor que ficou pela competência dele, embora fosse rígido, fosse intransigente nas normas, não admitia em hipótese alguma [...] nossa aula começa às 13h 30, quem chegasse às 13h 31, não entrava mais na sala de aula, desse ponto de vista absolutamente insuportável, a gente dizia assim:

- Esse professor era insuportável.

Mas ele me marcou pelo rigor com o qual ele lidava com a disciplina dele trabalhar que era a Metodologia, acho que era a Metodologia do Ensino de Ciências ou Estudos Sociais, eu acho que era Ciências Sociais, eu nem me lembro direito, esse professor já é falecido, mas era Metodologia do Ensino de Estudos Sociais. E aí tu reparas lá, o cara falando para a gente de Estudos Sociais, falando de Educação Moral e Cívica, tudo do mais tradicional, e com a leitura mais oficial militar possível e de um rigor absurdo, mas, ele também me marcou pela seriedade, que era absolutamente comprometido com aquilo que ele fazia [...] Eu me lembro bem 83 eu estava saindo da escola, era o nosso último ano, ele assumia com a gente essa disciplina teórico-prática, que tinha metodologia e estágio aí casada naquela época, ele assumiu na divisão do trabalho lá com a outra professora, a condição um pouco no nosso processo de estágio nas escolas, e ele foi uma pessoa... de uma certa maneira, talvez por estar incomodado pelo movimento da época, ele reúne com a gente na sala de aula e diz:

- Olha pessoal, está acontecendo um movimento no Brasil que vai se chamar Assembléia Nacional Constituinte, vai se reescrever a Constituição deste país, nós temos que escrever um outro capítulo da educação, porque não existe capítulo da educação hoje.

Ele fez um debate assim com a gente memorável, usava as horas do estágio pra discutir com a gente essas coisas... de uma outra educação possível, foi com ele que eu descobri, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que

¹² O termo prudência refere-se à pessoa que age com moderação e comedimento.

nenhum dos professores que o antecedeu nunca tinha discutido aquilo [...]. E talvez eu tenha aprendido com ele essa coisa do rigor, da seriedade, do compromisso, de não ir pra sala de aula sem saber aquilo que está falando, de ter clareza dos conceitos, de me cercar de todos os livros possíveis e imagináveis sobre aquele assunto, que era mais ou menos o jeito dele com a gente, de dar aula [...] (grifo meu).

Ao fazer uma leitura sobre sua prática profissional, as lembranças sobre o processo de escolarização vivenciado por Clarice destacam a participação de ex-professores como elemento bastante interessante. Quando evoca os momentos vivenciados em sala de aula, vem à tona a aprendizagem social da docência revelada pela aproximação (ou não) que esta professora teve com os(as) professores(as) de referência. Aqui, elementos como disciplina, rigorosidade e comprometimento destacam-se como aspectos hoje assumidos por Clarice em sua prática profissional como professora formadora.

O ambiente escolar é tido como subunidade social importante na aprendizagem social da docência, visto que nela se inter-relacionam possibilidades, crenças e práticas. É um local dinâmico na construção das identificações profissionais. Assim, as reminiscências de Clarice apresentam a expressiva história de professores que co-habitam em seu ser profissional:

Nesse período de formação no magistério, eu te diria assim, que eu tive dois professores, hoje são os dois são professores da UEPA, são professores até hoje, que foram assim, muito importantes, por quê? Até porque vinham com uma nova leitura sobre o papel do professor na escola pública e esse processo de democratização, de mudanças necessárias. Um era professor de Psicologia, que pra mim foi fantástico assim, que eu consegui compreender os mecanismos mentais da vida que nos mobilizam em torno do aprender e fala das crianças, isso é mais forte ainda, mas ele era uma figura assim, muito importante porque ele era uma pessoa que fazia a gente mergulhar nesse universo de ensinar e aprender [...]. Ele foi uma das primeiras pessoas que falou isso pra gente, em sala de aula, para um monte de meninos de quinze, dezesseis anos, uma moçada muito novinha, e que nos ajudava a compreender esse movimento de desafio que a gente também fazia com os nossos professores, mais tradicionais, mais fechados [...] e um outro professor de Língua Portuguesa que também é professor de Língua Portuguesa lá na UEPA, até hoje, uma pessoa fantástica, um doce, um amor de pessoa, a doçura em forma de gente, mas uma doçura que não é de ser o professor bonzinho, porque ele [...] fazia a gente compreender os significados das palavras, e as regras gramaticais e tudo mais, muito menos do que elas expressam, do ponto de vista de entender a estrutura conceitual de um texto, mas ele fazia a gente compreender isso no processo de formação que nós fazíamos com outras pessoas, quer dizer:

- Vocês não precisam saber ler bem, entender essas palavras apenas para o deleite e compreensão de vocês, é porque vocês vão educar outros. É por isso que vocês têm que entender bem isso daqui.

Então colocava um pouco isso na cabeça da gente [...] ele colocava isso não, para um usufruto pessoal, mas pra me colocar já no papel de um futuro

profissional da educação, exercendo aquela influência sobre outros, muito mais jovens que a gente, quer dizer crianças de seis, sete, oito anos. Eles foram muito menos até que professores de Didática ou Prática de Ensino, essas disciplinas que de certa maneira, te fazem você se vê como professor. Não, não foram esses professores que me marcaram nesse processo do magistério não. Foram esses colegas que vinham de uma outra matriz disciplinar [...] que é a Psicologia, mas a gente tinha Psicologia durante três anos. Mas eles faziam a gente se vê nessa função de professor, que vai fazendo isso com outras pessoas [...]. Eles eram os que faziam a diferença naquele coletivo que a gente conviveu.

Este fragmento da história de vida e de escolarização de Clarice é um indicador de que os(as) professores(as) são sujeitos marcantes na vida dos(as) alunos(as). A leitura empreendida por Clarice demonstra como as situações de interação, em sua vivência com esses professores, foram significativas para sua vida profissional.

Em muitos momentos das narrativas de Clarice e Eneida, o papel dos professores é tido como importante referência hoje em suas atuações profissionais. Em cada uma das experiências evocadas, positivas e nas que poderíamos denominar de negativas, alimentaram a constituição de sentidos a suas constituições identitárias, já que potencializaram apreensões de saberes e atitudes nessas itinerâncias formativas:

Do mesmo modo que as subjetividades vão se formando nas interações entre os sujeitos, o projeto que é coletivo, também, vai se constituindo com base nas singularidades. Na medida em que ocorre um processo contínuo de identificação dos sujeitos com as propostas vivenciadas, novos valores e condutas vão se delineando. Nessa tensão entre mudança e permanência, continuidade e diferença é que se constroem as identidades (LIMA, 2005, p. 165).

As experiências empreendidas por Eneida e Clarice revelam distinções de representações de sentido e comportamento profissionais segundo suas vivências escolares. As narrativas são imbuídas por imagens profissionais, descritas positiva ou negativamente. De fato o que essas formadoras destacam é a existência de uma aprendizagem identitária docente constituída silenciosamente, marcada por comportamentos expressos pelas professoras no cotidiano escolar.

O notável nestas narrativas é como os processos de formação, considerando as particularidades, são constituidores não apenas de histórias da vida escolar, mas da própria história da constituição de ser/estar professora. Nesse sentido, os sentidos das referências vividas foram pertinentes para as professoras, produziram significados corporificados às práticas profissionais a partir das experiências significativas que ficaram em suas memórias.

Ao contar sua própria história, o sujeito narra o seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória, mas não só isso passa também a re-defini-los, re-orientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história (MORAES, 2000, p. 45).

Conforme a narrativa de Eneida, observo que as histórias tecidas nos cursos de pós-graduação forneceram, segundo as professoras, outras versões profissionais e novas possibilidades de reconfigurações de identidades. Ao revisitar suas trajetórias neste momento, a mesma menciona que:

Ao analisar a trajetória profissional percebo [...] que a partir do curso de especialização que fiz em Metodologia do Ensino Superior em Belo Horizonte, por meio do PREPES que consegui dar um salto qualitativo, em termos de mudança na minha prática docente. Por quê? Foi mediante o curso de especialização, na década de 90, veja bem, há um espaço grande de tempo de formação, visto que me formei, em 1974, e nesse período continuei a fazer os cursos, que hoje denominamos, de formação continuada, porém, dentro da visão técnica, realizado em uma visão crítica o que fez acordar e me dar conta da importância da dimensão política e ética. Nesse curso tenho contato com muitos autores que atuam em uma linha freireana, marxista, neo-marxista, entre outras. Comecei a fazer leituras de obras de autores como Miguel Arroyo, Paolo Nosella e ter professores que trabalhavam com base nessas linhas, anteriormente mencionadas e novas metodologias de pesquisa. Por exemplo, hoje o que nós chamamos de metodologia da “história de vida”, nesse período que fizemos a especialização, tivemos uma professora, Lourdes Lima, que trabalhava a disciplina Metodologia de Ensino, tendo a preocupação em colher histórias da vida escolar dos alunos. Foi aí que vi pela primeira vez, esse empenho de buscar as experiências de formação nos próprios alunos do curso de especialização. Essa experiência desenvolvida, a professora Lourdes chamava de Memórias... Memória Escolar. Hoje sabemos que ao narrar a história de vida pessoal, contamos um pouco da nossa trajetória escolar. O curso de especialização me ampliou, de forma considerável, em termos de conhecimentos, principalmente, dentro da dimensão política e ética que são dimensões que hoje defendemos como fundamentais na formação do professor. Acredito que pelo fato de ter feito o curso de especialização, muitos destes conhecimentos apliquei no meu trabalho docente.

Inicialmente, o curso de especialização não compôs os critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa. Apesar disso, ele surgiu como uma importante reflexão, pois constituiu um dos primeiros passos frente ao perfil profissional das professoras.

Como exemplo, conforme nos fala Eneida, esta etapa representou um momento relevante em sua práxis profissional. A especialização é descrita como propulsora qualitativa

na edificação do perfil formativo, já que representou seu despertar para questões anteriormente silenciadas, como as dimensões políticas e éticas em sua atuação docente.

O itinerário de Clarice na especialização é lembrado como um movimento dado pela própria exigência de atualização profissional por que passam os sujeitos:

A minha chegada aqui foi provocada um pouco pelo aperfeiçoamento profissional que tu vais passando também. Teve um período na SEMEC que eu sai da sala de aula, fui pra coordenação pedagógica, tinha tido uma reclassificação funcional, então eu virei pedagoga técnica pedagógica da Rede Municipal, aí sai da sala de aula. Fui pra coordenação pedagógica de uma escola aqui no Guamá inclusive, à noite. Então eu vinha à noite pra uma escola aqui e exercia um pouco esse papel de coordenadora pedagógica, supervisora e disse:

- Não, eu vou fazer uma especialização.

Aí fiz especialização em Supervisão Educacional, foi a primeira especialização que eu fiz, e justamente, quando eu tava acabando a especialização em 91, 92, abre concurso pra professores aqui na Universidade.

As lembranças de Clarice trazem à tona o universo de atuação profissional na educação básica, local este que é recordado como espaço marcante em sua prática e que a acompanhará futuramente nos cursos de mestrado e doutorado.

Um dos aspectos regulares que considero significativo nas análises das trajetórias de escolarização das professoras, é que o curso de especialização demarcou um dos primeiros passos na consolidação dos perfis profissionais das professoras, hoje destacados nas áreas de pesquisa em Histórias de vida (Eneida) e Políticas educacionais (Clarice).

[...] então eu nunca me descolei da Rede municipal, fui fazer a minha tese de doutoramento sobre o projeto Escola Cabana que estava acontecendo onde? Na Rede Pública Municipal, meu foco de estudo com meus orientados no mestrado da universidade é qual? A Rede municipal, poder local, gestão municipal, gestão de políticas públicas municipais, eu não descolo desse lugar: O município, marcado lá em 1980 (CLARICE).

Seguindo ainda a linha de evolução profissional em nível de pós-graduação, os cursos de mestrado e doutorado, ainda que trilhados por perspectivas distintas, são concebidos, conforme as docentes, como de importância inquestionável para o aperfeiçoamento e frente à necessidade de respostas às situações concretas profissionais. Nessa leitura:

Do ponto de vista profissional, fazer o mestrado e o doutorado representou pra mim, me sentir uma pessoa mais responsável com aquilo que eu falo, com aquilo que eu escrevo, com aquilo que eu penso, de quem está no dia a dia na condução de uma gestão de uma política pública, porque ter a

vivência da gestão de um lado, e estudar a gestão de uma política pública por outro, e ter acesso a documento, relatórios, dos gestores [...]. O mestrado e o doutorado serviram pra me ensinar que eu preciso certamente ter densidade, ter argumentos, ter propriedade sobre os grandes temas da educação brasileira, que muitos deles não são escritos de hoje, são de ontem, anteontem, do século passado, que a gente tem que aproveitar essas experiências de vida pra não cometer os mesmos erros do passado. Mas me ensinaram fundamentalmente a não querer enquadrar a realidade nesse mundo ideal, ter esse pé, ter esse olhar sobre a realidade no chão, ter o poder da crítica e da elaboração da crítica, mas com muito respeito com aqueles que estão fazendo, porque eles não estão fazendo qualquer coisa, ainda que estejam fazendo tudo errado, se é que a gente pode dizer assim, ainda que do olhar da política pública estejam fazendo tudo errado, não era para fazer desse jeito, não era para ter aplicado o recurso desse modo, que é o lugar da denúncia. E eu acho que a universidade tem esse papel e os estudiosos da educação, os intelectuais da educação têm esse poder a denúncia [...]. O nosso processo de denúncia precisa ser responsável, comprometido, com densidade, com a capacidade de apontar caminhos [...]. Essa é talvez a grande lição que eu aprendi no meu processo de formação no mestrado e no doutorado [...] (CLARICE).

As considerações de Clarice revelam a busca pessoal, o interesse em compreender melhor sua atuação profissional. O envolvimento com o processo educacional serviu como mola propulsora para seu aprofundamento profissional e pessoal.

Em relação prosseguimento em cursos de mestrado e doutorado em educação, Eneida revela que:

O que me impulsionou a prosseguir os estudos no mestrado e doutorado em educação. [...] Eu diria primeiro que foi um motivo pessoal, aliado com o motivo profissional. Vou começar pelo pessoal. Pessoal porque eu estava passando por uma experiência muito sofrida. Tinha acabado de me separar, desfeito um casamento... e achei que era melhor sair um pouco de Belém, de estudar. Decidi fazer o mestrado. Por outro lado, não vou deixar de pontuar que uma das coisas que também me animou é justamente poder melhorar o meu trabalho como docente. Sabemos - quanto mais nos formamos, quer seja em um curso de formação continuada, formal ou por meio da autoformação que você faz, você consegue melhorar seu trabalho docente, não só em termos de referenciais teóricos, mas em termos da prática. Isso te dá um melhor sentido na profissão. Você sabe, descobre porque está naquela profissão, porque você é educador, porque tem que fazer determinadas opções em termos de concepções, em termos de pressupostos, em termos de princípios educativos. Fica claro para você o que é ser um educador comprometido com os alunos e com o contexto, visto que não podemos nos dissociar do contexto mais amplo.

As lembranças descritas pela professora evidenciam o imbricamento de perspectivas pessoais e profissionais para concretização do projeto formativo em mestrado e doutorado. A globalidade da narrativa de Clarice inscreve a busca interior da professora em constituir-se com mais densidade e amadurecimento em sua atividade profissional. As recordações de

Eneida confidenciam uma marca pessoal, revelada pela sofrida separação de um casamento, de início como motivação, aliada também ao necessário compromisso com a formação dos futuros professores.

Como ponto de regularidades os sentimentos de compromisso e responsabilidade, são vez por outra, retomados nas histórias de vida das formadoras como elemento propulsor da necessidade de formação continuada das mesmas.

A formação continuada perpassa a idéia de *continuum*, em que se busca novos caminhos de desenvolvimento, adotando uma outra matriz referencial distinta da perspectiva de reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de uma reflexividade crítica sobre a prática pedagógica e de uma permanente (re)construção do trabalho docente (MIZUKAMI, 2002).

As histórias contadas também se cruzam, quando discorrem sobre os referenciais teóricos como algo que também contribuíram para a apreensão do saber e identidade docente.

Assim:

[...] a gente teve movimentos muito bons, porque esses professores de uma certa maneira, criaram também estratégias de trabalhos muito legais, trouxeram educadores de fora para fazer seminários com a gente. Eu me lembro bem, o primeiro contato com Moacir Gadotti foi na FICOM, em 86, ele veio para um seminário que os professores organizaram [...]. Paulo Freire eu vi aqui na Federal [...] em 87, 88 [...]

Então, esse contato com a literatura mais forte, mais em efervescência da Pedagogia da década de 80 [...] a gente teve um contato imediato [...] o livro saía e os professores botavam na nossa mão. Então foi [...] um período que se teve as primeiras Conferências Brasileira de Educação (CBE's) e, os professores foram participar das CBEs, e voltavam com o livro novo do Moacir Gadotti, com o livro novo do Paulo Freire [...]. Foi um processo de formação muito sólido, muito consistente, com muita dedicação [...]
(CLARICE)

[...] Muito do que eu faço no processo educativo advém de leituras, das reflexões, de cursos de formação continuada que são pautados em autores com base em uma linha que trabalha preocupações que temos presente no mundo. Estamos agora a discutir todo esse dilema que os seres humanos gestaram ao não cuidar do planeta, ao tomar como leitura, autores que trabalham a educação na perspectiva de contribuir para que não haja a destruição do planeta terra. Tal preocupação advém de uma identificação que faço com Morin, Boaventura S. Santos, visto que eles alertam que precisamos trabalhar a educação dentro da perspectiva de desenvolvimento com responsabilidade. As identificações surgem em decorrência de concepções, princípios, valores que assumimos e se alteram em função de toda a vivência cultural que temos com o contexto. Ao utilizar o termo que Boaventura de Souza Santos enfatiza, quando afirma que vivemos em diferentes espaços estruturais: a comunidade, o trabalho, o doméstico (família), neles que eu construo e reconstruo a identidade pessoal e profissional (ENEIDA).

As histórias de vida das professoras apresentam uma significativa contribuição para a participação de uma identidade profissional baseada nas leituras. Essa subunidade temática demonstra, no campo das singularidades, como a identificação com os autores-referências também produz significado nas histórias de vida e formação ao longo dos percursos em seus campos de atuação e pesquisa. É assim que Eneida destaca Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos em outra passagem ela cita também Paulo Freire, já Clarice menciona Moacir Gadotti e Paulo Freire.

O registro do papel da leitura na formação de professores é alvo da análise de Moraes (2000, p. 51) ao conceber que a leitura é um significativo veículo de formação, em que é entendida como “instrumento de conhecimento, de crítica, questionamento e conscientização”, mostra a clara ligação entre texto, história e identidade.

Portanto, considerar as histórias de escolarização das professoras formadoras revela as especificidades do trabalho docente, em que ao narrarem suas leituras sobre a atuação profissional, as mesmas “incluíam fatos oriundos de outras dimensões de suas vidas, estabelecendo relação entre o exercício da profissão e vida como um todo” (SILVA, 2003, p. 27).

Ainda que fiadas distintivamente, as trajetórias de escolarização/formação de Clarice e Eneida detalham que os percursos formativos, os processos de escolhas contribuem claramente para o processo de identificação profissional das professoras.

3.1.3 As histórias profissionais

As narrativas sobre suas experiências profissionais no magistério demarcam a construção do conhecimento, seus valores e perspectivas, elaborados a partir das experiências de vida e que deixam os lastros históricos que significam e ressignificam as práticas profissionais das formadoras.

Como nas demais unidades, rastreei nos documentos construídos os percursos profissionais descritos e seus referenciais no processo de construção das identidades.

Quando evoca as atividades profissionais desenvolvidas, Eneida revela que:

Quanto ao percurso de vida profissional no magistério, sinceramente não lembro de ter atuado na educação básica não, de 5ª a 8ª série... Ah! eu trabalhei sim, iniciei... como professora de Educação Física. Fiz um curso de suprimento. Naquela época não existia o curso de Licenciatura em Educação Física na região Norte. Havia uma formação que era ministrada para os professores trabalharem a disciplina Educação Física na rede escolar. Fiz este curso, iniciei como professora de Educação Física, mas foi

algo que fiz por curto espaço de tempo, até porque não me identifiquei com esse trabalho. Não me identifiquei porque era uma educação física dentro da ótica biológica, muito militarista. Fiquei pouco tempo como professora de Educação Física. Depois deste período comecei a trabalhar como professora. Atuei por curto espaço de tempo no Ensino Supletivo, que hoje chamamos de Educação de Jovens e Adultos [...].

Evidenciar a trajetória profissional das professoras aparece como ponto interessante, porque permite uma aproximação do perfil profissional das mesmas, vislumbrando as percepções, de momentos definidores de posturas educacionais, motivadas por encantos e desencantos que se entrecruzam nas histórias das mesmas.

A narrativa de Eneida apresenta as marcas da atuação pessoal e profissional como processo de imbricamento das experiências vividas. As tensões profissionais vividas no início de sua atuação na educação básica motivadas por uma lógica de trabalho de cunho autoritário e militarista participaram como condição relevante para a não identificação com a disciplina de Educação Física.

Ao observar a globalidade das narrativas, as ocorrências de situações imprevistas, como nos casos mencionados relativos aos comportamentos por parte dos alunos, de agressão e “cola” tornavam em sua percepção o espaço educativo, de certa forma, muito desafiante e menos atraente em prática docente, pois em uma passagem em sua história Eneida destaca “[...] (duas) questões, uma é a situação problema vivida com o Juscelino, aluno irrequieto, que batia nos outros e não se dedicava as atividades desenvolvidas em classe, e a outra, no curso de Formação de Professor, quando atuava no IEP, em que descobri um aluno fazendo prova se valendo de cola”.

O mergulho de Eneida e Clarice em seus processos formativos, tanto no magistério quanto na graduação, exprimem a herança de um modelo educacional que pouco dialogava com a realidade social dos(as) educandos(as). Nesse detalhamento, as práticas profissionais desenvolvidas em seus percursos iniciais, destacam asperezas de lidar com as situações-problemas observadas no cotidiano escolar:

Eu fiz o concurso da secretaria sem ter feito qualquer tipo de estudo adicional àquilo que eu já fazia no curso do Magistério do IEP, não tive isso de ah! eu vou me preparar para o concurso, eu não tive isso, tudo aquilo que estava no conteúdo que ia cair na prova, era aquilo que eu estava estudando no IEP, eu não tive qualquer dificuldade com aquilo. Então, isso talvez poderia dizer assim, puxa então o IEP era uma escola deste ponto de vista assim que cumpria o seu papel? Talvez sim. Eu acho que ela era uma escola que realmente preparava agente para fazer um concurso público. Talvez não para se deparar com a prática efetiva, com a escola pública com todos os seus problemas, o seu sucateamento, a realidade econômica dos alunos, isso, a gente nem tocava nesses assuntos. Ah! O aluno que tu vais

pegar lá na escola é pobre, feridento, piolhento, que passa fome, assim que vai pra escola porque passa fome. Não esse tipo de debate nunca teve não. A gente estudava na Didática, na Ciência, na Metodologia, aquele aluno ideal, aquele aluno que vai aprender tudo do jeito que a gente ensinar, a gente usando o flanelógrafo, o quadro de pregas e as florzinhas e os desenhinhos, ele vai aprender. E quando você chega à sala de aula, você usa mil vezes o flanelógrafo ele não adianta de nada. Então também tem isso, se de um lado foi forte essa formação teórica e tal, ela dialogava pouco com a prática e com a realidade [ênfase na fala] mesmo da escola pública, e eu tenho muita clareza disso.

Nesses meus tempos de escola pública municipal como professora, concursada pela SEMEC, foi meu grande susto. E aí a gente pode pensar assim, Ah! Tu não estas preparada, a gente está preparada do ponto de vista teórico e conceitual, a gente está preparada, a gente sabe como fazer, tais e tais e tais tarefas, tais e tais e tais técnicas, tais e tais e tais procedimentos, instrumentos. A gente não está preparada para enfrentar a realidade desse aluno. Ninguém disse pra gente no IEP que a gente ia pegar um aluno de sete anos analfabeto, muito pelo contrário, disseram para nós que a gente ia pegar um aluno totalmente habilitado para aprender, o que não é verdade, com todas as competências, com todas as habilidades, não a gente pegava alunos que não sabiam pegar num lápis.

No trecho destacado da fala de Eneida:

Desse tempo de professora do curso supletivo tenho a lembrança de um aluno chamado Juscelino. Ao lembrar desse fato, a forma como lidei com ele, descobri que muitas coisas aprendi por meio do processo educativo que eu ia desenvolvendo por conta própria em um espaço desafiante que é a sala de aula. Penso que a formação que recebi deu uma base sim, mas dentro da dimensão técnica. Para lidar com os problemas do cotidiano de sala de aula, esta formação, pouco contribuiu em termos teórico-práticos, nem pensar! [elevação no tom de voz]. Porque a prática do curso resumia-se a fazer observações em sala de aula, é... desenvolver regência em conjunto e supervisionado pelo professor. Não havia discussões em termos de situações vividas no espaço de sala de aula. Não refletíamos estas situações que ocorriam. Ao atuar como professor depois de formada é que de forma intuitiva eu tentava resolvê-las.

O clima de incertezas e incompletudes formativas observadas nas passagens acima corroboraram para a necessária busca de respostas frente às situações emergenciais vivenciadas pelas professoras. A lacuna de uma formação que negligenciava os elementos sociais que envolvem a ação educadora iluminou para o processo de autonomia didática em suas experiências educacionais.

Embora a autonomia didática seja um dos componentes sobre o trabalho do professor, conforme Contreras (2002), ela ainda remete um olhar parcial que configura a profissionalização docente, visto que a autonomia não se relaciona apenas aos aspectos didáticos, mas se amplia às dimensões sociais, políticas e relacionais que configuram o

trabalho docente. A autonomia profissional do professor é movimento de emancipação profissional que pressupõe a liberação das opressões e das distorções ideológicas.

Nesta lógica, adotada por Contreras (2002), a autonomia nessa perspectiva requer uma consciência crítica da profissão como um processo coletivo que é configurado numa dimensão discursiva da vontade comum. Por sua vez, essa consciência crítica está voltada para as transformações institucionais e sociais do ensino.

A narrativa da vida profissional de Clarice denuncia um período histórico de virada no perfil dos acadêmicos do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará, em que a entrada cada vez maior de alunos jovens em detrimento de pessoas um pouco mais maduras atuantes já na área da Educação.

Eu te diria também a gente tem um marco divisório na Pedagogia, que ao fim da década de 90, a gente tem uma outra geração vindo fazer o curso de Pedagogia, que não são as senhoras, as professoras mais velhas, são os jovens, a garotada que saiu do ensino médio e veio pra cá, gente com dezessete, dezoito anos, gente que não tem noção do que é esse negócio aqui, gente que não tem prática [...], metade tem alguma prática no magistério, mais a metade não tem, são funcionários do comércio do setor de serviços, não tem qualquer vinculação com a Pedagogia. Então, tem uma outra ordem de dificuldades nisto, mas sobre a minha trajetória aqui, como professora do curso de pedagogia, nessa primeira fase ainda na estrutura de um currículo antigo, chamado Habilitação e Administração Escolar.

Quem está lidando com uma turma de jovens ou adultos, mas jovens de uma certa maturidade, com uma vivência, uma experiência, muitos já são trabalhadores da educação, então você fala como se falasse igual. A nossa linguagem da sala de aula, o pedagogs, os nossos alunos compreendem, têm toda a capacidade de compreensão disso, certamente com alguns esforços a mais, mas é muito diferente de você trabalhar com uma criança, que na verdade você precisa falar com ela, como ela. Você precisa compreender o mundo como ela compreende, você tem que mergulhar na fantasia dela para trazer ela para esse lugar da escolarização formal, sistematizada. Então, é extremamente trabalhoso, mais eu gostava mais de fazer isso, eu gostava mais, era muito legal. E, além disso, você é meio tudo na escola, com as séries iniciais, você é meio mãe, meio psicóloga, meio assistente social, meio professora, meio recreadora, meio tudo, isso dá um esgotamento enorme, mas dá um prazer enorme, eu sinto muita saudade desse período [...]
(CLARICE).

Nesse instante ao repensar a prática como formadora de professores, a narrativa de Clarice revela o sentimento de saudosismo das turmas com as quais trabalhou no início de sua carreira como professora das séries iniciais da educação básica. Ao repensar o trabalho como docente, a professora recria o cenário educacional sedimentado pelo sentimento de descompromisso por parte dos discentes, os quais não tinham, em uma média considerável, nenhum vínculo com a educação e entravam na Universidade. Esta lógica é justificada por

Clarice pelo momento histórico, pós-década de 1990, marcado pela reconfiguração na lógica do perfil acadêmico no curso de Pedagogia.

Outra subunidade que tomou corpo no processo de análise referiu-se à dimensão em que o trabalho coletivo lembrado logo em sua entrada na universidade, imprimiu da assunção da identidade profissional das professoras, no decorrer da narrativa de Clarice a relação com outros professores, em todos os espaços em que atuou representou importante elemento de formação profissional. Como descreve a professora ao relatar o trabalho no Departamento de Educação da UFPA:

[...] de uma certa forma esse grupo de professores se ajudava muito, a gente dividia muito as coisas, e dividia de uma maneira equilibrada ao ponto da gente não se sentir sobrecarregado, e ao ponto de não se sentir sozinho. A gente tinha uma prática de sentar junto, todo o semestre para estudar todos os textos que todos iriam trabalhar, pra definir os textos, pra não repetir bibliografia, pra dizer de uma turma pra outra:

- Olha professora Shyrley, a senhora vai pegar a minha turma esse semestre. Olha essa turma tem esse perfil, ela trabalha bem isso, ela conseguiu acumular isso. Mas eu consegui ir até aqui, porque esse semestre acabou, agora você pega isso aqui e continua.

A gente fazia isso, muitas vezes, infinitas vezes eu fiz isso [...]. Então isso foi um processo de muita aprendizagem (CLARICE).

Ao falar de sua prática anterior na educação básica e comparando mais recentemente ao ambiente acadêmico, Clarice se ressentia com a ausência do trabalho coletivo, da experiência de sentar junto, de planejar, ressaltando o próprio processo de descoberta que a dimensão coletiva proporciona, em que:

[...] tu também estás descobrindo aquilo que dá e não dá certo, aquilo que tu tiveste confiança e segurança pra fazer e aquilo que tu fizeste tateando e com medo de errar, mas ao errar aprender, e com muita franqueza de dizer isso pra outras colegas. E essa é uma diferença que eu sinto enorme em minha prática profissional lá na escola pública estadual, municipal e daquela década daquele movimento do que eu vivo na universidade nos dias mais recentes. Esse lugar de exercício coletivo de sentar junto com outro colega, e dizer:

- Colega eu não sei fazer isso.

[...] Uma franqueza que não existe dentro da academia [...]. (CLARICE).

A confissão feita por Clarice destaca um importante desdobramento que caracteriza o trabalho docente, que é a noção do coletivo no processo educacional. A professora reconhece como é relevante a discussão do trabalho em grupo para crescimento profissional, esse olhar

apurado sobre a importância do outro, também apresenta o contraponto de sua prática atual ao perceber as dificuldades em dialogar com o grupo.

A constituição do grupo profissional é representada como importante espaço de trabalho, no qual os sujeitos reconhecem e são reconhecidos como portadores de saberes que poderão edificar as condições sociais da atividade docente, através da relação de partilha “o professor traz para o grupo um jeito diferente de apresentar um conteúdo também se vê transformado” (LIMA, 2005, p. 169). Nesse sentido, conforme esta autora (p. 168) a “constituição do sujeito remete, também, ao grupo, na medida em que falam pelos outros sabendo que compartilham da visão que está sendo anunciada”.

As narrativas de Eneida e Clarice destacam a compreensão das mesmas sobre o sentido de serem professoras. Temos aí uma das questões levantadas no roteiro de entrevista a fim de perceber leitura das mesmas sobre o papel da professora. Assim:

Eu acho que ser professora tem de um lado aquela afetividade que eu te falava antes no nosso encontro anterior, acho tem muito de entrega, tem muito de doação, de paixão, eu acho uma profissão muito passional. Você se entrega, ou você gosta ou você não gosta, você não consegue fazer isso, porque tem um nível de responsabilidade sobre os outros sujeitos que é muito grande, quer dizer você tem uma responsabilidade que é grande, que é com o conhecimento que você tem, você deve por profissão ter, deve socializar com outros sujeitos que estão ali passando por esse processo de formação, seja em que nível for, em que modalidade do ensino for, o professor tem essa tarefa de socializar o que sabe da melhor maneira que sabe, fazer o que os nossos colegas da Didática chamam de transposição didática, ou seja, fazer toda transformação, achado científico de uma maneira didática, didatizável possível de ser ensinada. Então tem uma tarefa do professor que é de um [...] artesão do saber, ele tem um saber científico, ele precisa ser reelaborado, colocar de uma maneira possível de ser ensinada e fazer daí toda a gradação de nível de profundidade que o assunto tem, que o conhecimento verdadeiro deva ter, em função daquele processo de formação pelo qual ele é o responsável. Então é um trabalho que é grande, que é pesado, pro professor que tem a consciência que seu trabalho é esse, que certamente essa é uma grande crítica que a gente tem do processo de Formação de Professores é que a gente ainda não conseguiu formar esse professor que elabora, que reelabora, que pesquisa que faz essa transformação do conhecimento, que faz as adaptações necessárias do conhecimento, que não se sente como esse produtor do conhecimento (CLARICE).

Sobre o trabalho como professora, penso que a educação requer educadores com compromissos de formar seres humanos que sejam realmente sujeitos da história, para isso, é necessário que você tenha uma formação que dê sentido, ao processo educativo dentro desta visão. Eu sempre trabalho no sentido de formar pessoas, como o Paulo Freire recomenda, dentro da matriz de humanização, que é “ser mais”. Ser mais envolve muitos aspectos que precisam ser trabalhados junto aos alunos e que também a própria realidade hoje não só exige cada vez mais, que é seres humanos, mais

sensíveis, mais éticos, mais tolerantes, mais honestos e que tenham determinados valores que possam contribuir para o avanço de uma sociedade em que ela seja mais justa. Meu sentido de educadora, de educação perpassa por tudo isto aí, é trabalhar não só no sentido de contribuir em uma formação em que este aluno tenha a possibilidade de se inserir no mundo do trabalho. Não é só isso, é lógico que o trabalho é muito importante para todos nós é o que dignifica, dá meios para poder sobreviver, mas que ele tenha uma formação humana [elevação no tom de voz], enquanto pessoa, que ele possa realmente agir nesta sociedade, de forma construtiva, de forma ética, de forma responsável, de forma honesta [elevação no tom de voz], sensível. Esse é o sentido que eu sempre busco dar no processo educativo em que atuo (ENEIDA).

Ao analisar a narrativa das professoras, no que se refere às leituras ao processo de constituição de identidades e subjetividades, uma análise interessante diz respeito aos valores empreendidos por elas. Ao falarem de suas práticas profissionais, o trabalho assume o peso pessoal de sentimento de compromisso com a formação dos(as) alunos(as). Termos como compromisso, responsabilidade, ética e respeito são destacados no momento das narrativas, por elevação nos tons de voz das professoras.

Desse ângulo interpretativo, os valores incorporados só têm significado se interligados no registro do vivido. Assim, os estudos com base nas histórias de vida apontam que o sentido atribuído à atividade profissional docente é bordado no tecido vivencial, no qual “[...] tecendo, destecendo, constituímo-nos como profissionais” (FONTANA, 2000, p. 175).

O trabalho como formadora reafirma a postura de compromisso e responsabilidade, ainda que de modos distintos, os sentidos empreendidos remontam a esse papel social,

Para mim, trabalhar com a formação de outros formadores, de outros professores, recai sobre a gente uma responsabilidade muito grande porque depende um pouco da nossa possibilidade concreta de colocar nas mãos dos nossos alunos esses conceitos básicos, as possibilidades mínimas de compreensão do seu fazer pedagógico, mas fazer com que esse aluno se perceba nesse processo de construção, porque ele não sai daqui pronto, ele não está pronto, essa palavra formado ela é muito pesada, ela é muito arraigada num padrão de formação que a gente já viveu, e que ele já foi suficiente por um tempo histórico, hoje não mais. Hoje a graduação é muito mais vista como um processo de aperfeiçoamento de um acúmulo de conhecimento, de uma certa preparação profissional (CLARICE).

As adjetivações, como responsabilidade, compromisso, entrega e cuidado entre outras, referidas pelas professoras como elementos constituintes da ação como formadoras são desenvolvidas, segundo Lima (2005), das aprendizagens sutis apreendidas pelas docentes no decorrer de suas itinerâncias formativas, os motivos sociais dotados de sentido. Ainda

segundo Lima, a descrição sobre a aprendizagem “os motivos da ação docente não se inventam, são dados pelas condições concretas das escolas, dos professores e de seus alunos”.

O conjunto das narrativas constituiu-se por evidenciar as experiências formadoras nos itinerários e das escolhas de vida das professoras, mediado pela busca das representações das mesmas sobre as constituições de si.

Seguindo essa linha reflexiva Heinemann (1979, p. 264) reforça a importância de trazer o sujeito para o centro do debate, permitindo com isso uma parcela da história que foi escamoteada pelo racionalismo científico. Segundo o autor “a despersonalização que se vive no momento actual, na vida política, social e econômica, é agora contestada. É preciso, portanto, voltar para si mesmo, reencontrar o que é verdadeiramente próprio, o centro da pessoa”.

Desse modo as histórias compartilhadas pelas professoras ressaltaram a compreensão sobre os diferentes espaços formadores, que cultivaram uma identidade profissional marcada pelas experiências de vida. A exemplo dessa consideração, Clarice num momento reflexivo confidencia que:

*Sobre a identidade profissional no magistério, será que existe só uma? Sei lá! Eu acho que são múltiplas identidades que se associam aí, que te faz sentir professor, eu não sei, eu não tenho clareza disso, eu não sei te dizer a que eu atribuiria essa minha identidade. **Tem tanta coisa que me habita, que está dentro de mim que eu não saberia te dizer. Porque talvez se eu te dissesse:- Ah! Eu atribuo isso ao meu processo de formação, graduação, mestrado e doutorado. Sim, porque teve importância [...]. Assim, eu tive uma graduação muito boa, um mestrado maravilhoso, um doutorado excelente. Então isso tem um peso? Tem. Mas não é isso que me fez sentir, mais ou melhor professora. O contato com a realidade da sala de aula, com as dificuldades ou facilidades dos meus alunos, os problemas e as soluções que a gente vai encontrando no cotidiano pra resolver os problemas, eu acho que isso tem um peso enorme, porque muitos problemas da docência a gente resolve lá mesmo, ninguém nem sabe, mas para além da sala de aula muito pouco da instituição escola, universidade [...], do grupo de amigos, do grupo de trabalho onde você foi tendo a oportunidade de dividir experiências, pedir opinião, botar a tua experiência em discussão [...]** (CLARICE - grifo meu).*

As narrativas de vida e formação de Eneida também apresentam os lastros de uma identidade docente construída por aspectos multifacetados, identidade inconstante e temporal:

*A identidade que construo e reconstruo reflete na forma de pensar, sentir, de agir. O que eu penso, penso porque me identifico com, com o autor, com a situação. **Nós formamos as nossas identidades por meio de diferentes atividades, cursos que desenvolvemos, leituras que fazemos. Penso que os aspectos culturais formativos que vivenciamos no contexto, em diferentes espaços e tempos, todos eles, contribuem para a alteração da identidade** (ENEIDA - grifos meus).*

As leituras das professoras mais do que vangloriar o passado, exemplificam os aspectos significativos compartilhados em suas histórias de vida e que são inegavelmente participantes dos seus processos de identificação com a profissão. Falar de experiências formadoras significa conceber as professoras como pessoas que:

[...] realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais, obtidos ao longo de sua história de vida particular. O conhecimento do professor tem, então, um caráter biográfico, fruto da interação da pessoa e do contexto ao longo do tempo [...]. Uma formação que queira incidir significativamente sobre a vida não pode ser alheia à apropriação do trajeto de cada adulto (BOLIVAR, 2002, p. 175).

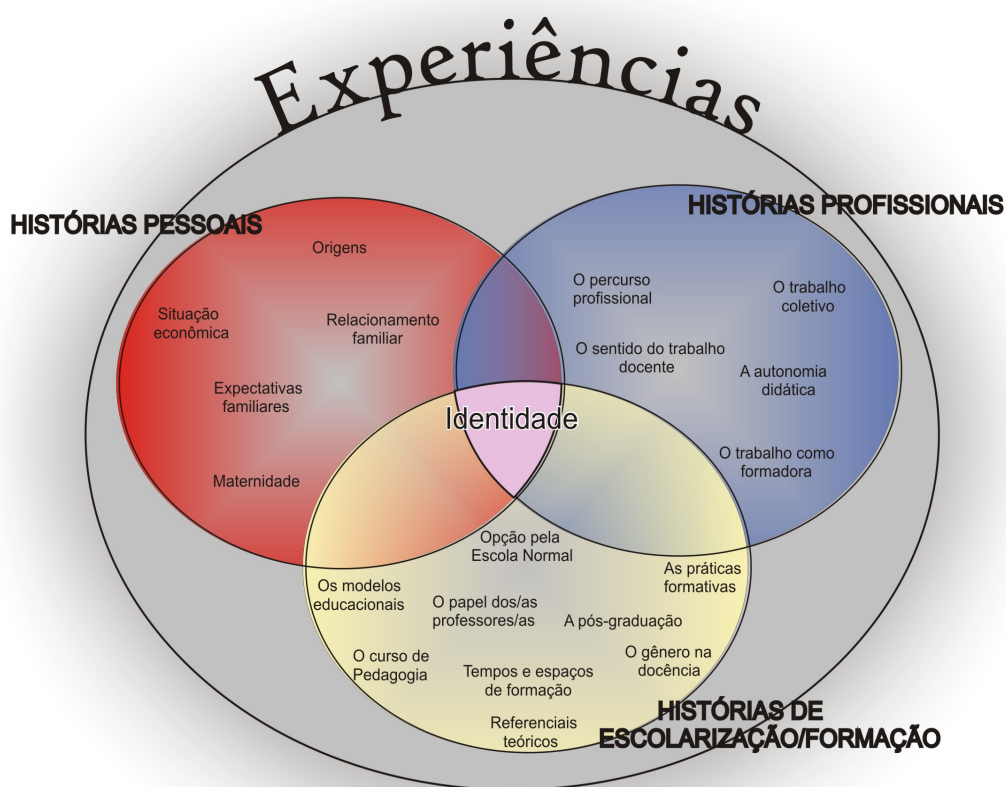
A revisitação interior proposta pelos estudos de natureza biográfica, narrativa ou memorialística, proporciona aos sujeitos a extração de seu estoque social, isto é, de práticas, valores e aprendizagens disponíveis no processo de constituição do ser. É assim que cada sujeito se forma tendo por base suas raízes históricas.

Conforme Catani et al (1997, p. 34) as linhas de estudo que vêm entrecruzando as dimensões pessoais, formação e profissionalização advogam que as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional.

É nessa lógica que o trabalho de conotação biográfica, consiste em “dar voz” aos sujeitos, propondo aos(as) professores(as) a possibilidade de se encontrar, desencontrar e reencontrar. Quando me refiro a encontro, compreendo que a pesquisa narrativa proporciona ao sujeito a percepção sobre os aspectos constituintes de sua dinâmica de escolarização, visualizando os modelos, práticas participantes de seu projeto formativo. Já a noção de desencontro, marca a dimensão auto-reflexiva, autoformativa, em que o sujeito ao entrar em contato com sua trajetória de vida e formação pode evidenciar as perspectivas teóricas e epistemológicas que se entrelaçaram aos fios que teceram sua identidade, elucidando como tradicional concepção racionalista contribuiu para desencarnar da identidade das professoras traços constituídos no plano pessoal, subjetivo. A proposta de reencontro, fundada nos estudos de natureza biográfica, proporciona às professoras um movimento dialético-formativo, em que as mesmas são capazes de refazerem-se, de renovarem-se e de reconstituírem-se.

As histórias de vida possibilitaram a reconstrução das trajetórias formativas vivenciadas pelas professoras formadoras por meio das unidades e subunidades temáticas evidenciadas nas narrativas, nos aspectos relativos à vivência pessoal, à escolarização e à profissão, em que estes foram concebidos pelas docentes como aprendizagens significativas no processo de (auto)formação, constituição da profissão e identidade docente.

O diagrama que se segue foi construído a partir das experiências acionadas pelas memórias das professoras formadoras, em que cada unidade e subunidade temática destacam as “tramas”¹³ histórico-sociais constituintes do corpo analítico desta investigação sobre o processo de constituição das identidades.



A lógica reflexiva representada pelas tramas orientou para a compreensão de uma dialética existencial que implica na imersão dos sujeitos aos acontecimentos experienciados que fomentaram aprendizagens subjetivas. Como bem lembra Josso (2004), as histórias de vida e formação explicitam como as experiências dos sujeitos contribuem para os sentidos que são dados ao vivido.

¹³ Conceito utilizado por Monteiro (2002).

Essas tramas corroboraram para a compreensão da relação ontem - hoje, isto é, sobre como os aspectos vivenciados pelas docentes subsidiaram o entendimento sobre quem foram e quem são. Nessa leitura o aspecto fundante posto sobre a mesa na perspectiva biográfica, consiste em empreender que pesquisar sobre a formação e identidade docente requer um ângulo interpretativo distinto do “esqueleto objetivado” prerrogado pelos padrões físico-naturais e articulando as itinerâncias formativas dos(as) professores(as) como elementos analíticos.

Nesse sentido, ao mobilizarem os conhecimentos as professoras suscitam além das aprendizagens pedagógicas, aquelas referentes às vivências pessoais. É assim que as aprendizagens cotidianas atuam como forma de reforçar experiências positivas ou de refutar as que foram vividas de forma negativa. É nesse momento que foram acionados saberes tecidos em ambientes e tempos distintos e que foram constituidores de identidades.

Dessa forma, Catani (2003, p. 126) defende que trabalhos que percorrem pelas histórias de vida e formação dos sujeitos necessitam considerar as experiências “como instrumentos de reconstrução da identidade, e não apenas como relatos factuais”.

A reflexão sobre como as trajetórias formativas dos sujeitos, numa perspectiva de investigação-formação, baseou-se na trilogia: construção-desconstrução-reconstrução, como processo de construção de identidades. Neste entendimento, as identificações se consolidam nas posturas de confronto, de enfrentamento de posturas, de saberes e práticas sociais, em que o sujeito está em constante contato, e que promove reelaborações que dão sentido e significado às ações dos mesmos por meio da mediação de suas experiências.

Orientada pela compreensão de que os sujeitos são seres inconclusos e, por isso mesmo, com identidades inacabadas, a construção deste texto foi norteada pela busca de tais identidades entrecruzando com os elementos tidos como indicadores dos sistemas de valores, das aprendizagens sócio-culturais, das referências fruto do processo de reflexão de cada uma sobre como as experiências vividas por elas contribuíram para o sentido dado aquilo que viveram e reformularam internamente sobre os elementos vivenciados e a constituição das idéias, dos conceitos, das referências adotadas em seus processos de escolhas (JOSSO, 2004).

Portanto, no jogo das tramas existenciais, a discussão colunar advinda com a valorização das histórias de vida e formação consiste em compreender que as identidades docentes são territórios arenosos que são constituídas e atravessadas pelas experiências de vida e instituídas em momento e espaços distintos.

Assim, o ato de evocar as experiências formadoras, conforme Silva (2003, p. 18), não revela “apenas o pertencimento de uma vida [e aqui acrescento uma dimensão], mas o

pertencimento de muitas vidas que podem ser encontradas na urdidura de uma narrativa”. A compreensão de quem somos (identidade) está ligada a papéis variados e singulares, em que as experiências pessoais, escolarização e profissionalização configuram o eu de um nós, como um quadro momentâneo, temporário e inacabado, movido pela própria dinâmica social.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
Como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso as palavras para compor meus silêncios.*

Barros (2008)

O trabalho com as narrativas de vida possibilitou compreender que as dimensões pessoal, escolarização e profissão de uma pessoa nunca estão descoladas, elas caminham juntas, corporificando as práticas das professoras, como “peles” que se juntam inscrevendo-lhes os sentidos e os significados de suas ações.

A partir das literaturas relacionadas neste estudo, como Nóvoa (2000) e Pimenta (2005), um dos pontos de convergências entre os pesquisadores é a situação privilegiada que as instituições escolares desempenham nesse projeto de edificação das ideologias dominantes. Assim, no que se refere ao processo de formação dos professores o modelo da racionalidade técnica fomentou ao magistério uma tradição desprovida das dimensões pessoais, descartando das produções científicas e a formação docente, aspectos relacionados aos sentimentos dos professores, dos desejos, anseios, afetos.

Ao desconsiderar aqueles elementos a perspectiva moderna semeou à escolarização de professores, uma profissão fundamentalmente técnica, descolando da escolarização dos formadores de professores a dimensão pessoal, a qual também atribui à atividade docente os sentidos e os significados da ação humana.

A possibilidade de trilhar um caminho metodológico, desprendida da pseudo-neutralidade e incessante busca de certezas generalizáveis, permite compreender que as identidades docentes são relativas e contraditórias.

Caminhar por essa lógica analítica exigiu a preocupação em não assumir o pedestal científico moderno, pois em se tratando, particularmente, de Ciências Humanas, e neste caso, de formação e identidade docente, necessita-se agregar as discussões sobre a dimensão pessoal no corpus reflexivo da investigação, reconhecendo que os(as) professores(as) são pessoas concretas, que estão sujeitos à felicidade e angústia, prazer e desprazer, vida e morte entre outros, que em suas relações pessoais e subjetivas com o mundo atribuem o sentido à suas práticas formadoras.

Nesta investigação, deparei que a riqueza de trabalhar com as histórias de vida das professoras é perceber que as mesmas não participam do projeto social de construção das identidades passivamente, isto porque, como nos revela Bolívar (2002), ante ao projeto homogeneizador preconizado pelas estruturas macro-sociais, os(as) professores(as) aglutinam em si os pressupostos experienciais, os quais são frutos de seus itinerários auto, hetero e eco-formativos.

Por meio das histórias de vida das formadoras percebi como as perspectivas educacionais e políticas sobre a formação são arraigadas durante as trilhas inter-relacionais,

podendo ser evidenciadas nas histórias pessoais, formativas e profissionais em espaços e tempos diferenciados que corroboraram no projeto identitário das professoras.

É desse lugar que assumi as biografias como campo metodológico de compreensão de quais e como as itinerâncias percorridas pelas professoras formadoras participam do projeto de constituição do ser pessoal e profissional, em que as identidades são tecidas nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e consigo mesmo, por meio das experiências formadoras.

Compreender a formação docente a partir das experiências formativas das professoras é tarefa desafiadora, pois sugere uma transportação das mesmas a outros momentos pessoais, as quais têm suas histórias de vida banhadas pelo presente, e por isso o trabalho com as narrativas são atuais, renovadas a cada recordação. Como exemplo disso era comum comparações entre os processos formativos de ontem com o de hoje, as mudanças de comportamento sociais ao relacionar os tempos e os espaços vividos, entre outros.

Oportunizar momentos em que as docentes pudessem falar sobre suas histórias de vida permite descortinar nuances, concepções e valores empreendidos em seus percursos de formação. Essa atividade introspectiva de revisitar os inúmeros acontecimentos que fizeram parte de suas itinerâncias propõe, não somente dar voz às mesmas, mas exorta momentos reflexivos, que possibilitam vislumbrar com mais clareza e consciência do quê e do como as entrevistadas se constituíram professoras.

Por meio do processo da busca de si, as professoras organizaram idéias, reconstruíram experiências, refletiram e criaram bases para uma leitura da própria prática e identidade. Assim, como afirma Moraes “a narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos realmente constitutivos da própria formação” (2000, p. 45).

Na ótica de Freitas (2000), a projeção do passado no presente é um labor que insufla no futuro proficentes alterações. Nessa revisão do passado, conseguimos perceber a unidade pela via das múltiplas vozes sem, no entanto, perdermos de vista a singularidade das mesmas, permitindo uma aproximação teórica dos elementos que edificaram a imagem social instituída na formação de professores.

Do ângulo de pesquisadora, esta tarefa também apresenta um tom igualmente desafiante. Isto porque, ao narrarem sobre si, compartilhei com as professoras sentimentos, desejos, angústias, saudades, dores e amores. Uma vez que, durante as entrevistas narrativas os sujeitos não contam suas histórias de vida aos gravadores, mas às pessoas, as quais se comovem e se revisitam por meio das experiências do outro. E é essa relação que torna o

trabalho biográfico como um momento de partilha. Assim, a realização das entrevistas foi uma experiência sem igual, instigando momentos de reflexão e descoberta da própria pesquisadora. Já as histórias reveladas, tidas por muitos como individuais, também apresentam as marcas de uma história coletiva da profissão docente.

Por meio da escuta sensível, me aproximei das nuances que solidificam a construção das identidades docentes. O movimento de escuta sensível das histórias de vida das formadoras realizou um duplo movimento reflexivo e formativo, já que para quem narra suas itinerâncias de vida, permite repensar e avaliar as trajetórias, compreendendo os recuos e avanços, os sentidos atribuídos às aprendizagens e possibilitam trans<<forma>>ção do ser. Para quem ouve oportuniza perceber que a sua história em alguns momentos pode se entrecruzar com a vivência do outro.

A experiência de ouvir o outro me fez repensar sobre minha própria formação, minha trajetória de vida. Alegrias, tristezas e surpresas foram alguns dos sentimentos que vivenciei na realização das entrevistas, em sintonia com essa colocação compreendi que esse é o sentido de partilha tão abordada por Josso (2004).

As narrativas das professoras fizeram-me refletir sobre o percurso formativo que vivenciei, no período da graduação em licenciatura plena em Pedagogia. Até este período eu ainda não havia atentado para as exigências que se faziam no que diz respeito à questão da produção do conhecimento como algo descolado da dimensão pessoal, subjetivas. Quando me reli, percebi como o caráter impessoal, neutro ainda é prerrogativa para avaliação de muitos formadores. Os comentários jocosos por amigos e alguns professores, quando do momento de construção do trabalho de conclusão de curso e, atualmente, no julgamento sobre a cientificidade da pesquisa no mestrado em Educação, percebo como ainda são marginais os estudos de cunho memorialístico, narrativo e biográfico nas pesquisas científicas.

Pessoalmente, posso dizer que o achado desta investigação paira na possibilidade de compreender como os modelos científicos pensados, produzidos espraiam-se em nível social e produzem também identidades. Dessa forma, esses efeitos podem ser sentidos nos processos formativos, e aqui compreendidos como as aprendizagens que ocorrem em todos os setores da sociedade.

O trabalho com as narrativas pressupõe a reapropriação crítica do passado, em que as professoras poderão, a partir da reflexão das trajetórias percorridas, reorientar suas vidas, já que ao repensarem as práticas profissionais reestruturarão sua maneira de compreender e rever escola, formação, currículo e conhecimento.

Vale ressaltar que a idéia defendida sobre identidade, nesta pesquisa, não assume comportamento maniqueísta, isto é, compreensão positiva ou negativa das experiências vividas como “remédio” para as mazelas de mudança em nível prático. O que cintilo é a percepção dos(as) professores(as) como sujeitos autônomos, os quais ao revisitarem suas experiências percebem como as aprendizagens ao longo da vida se mesclam na constituição do ser, fornecendo-lhes em cada tempo e lugar referenciais, assumidos ou não, inscrevendo-se na constituição das identidades.

Outra questão que merece destaque foi o caráter singular assumido sobre identidade docente, já que assumo que pesquisei uma verdade, uma versão histórica que não tem a pretensão de tornar-se universal.

Do ponto de vista histórico, a tentativa de olhar por meio das lentes do passado os processos pelos quais passaram à profissão docente tanto em âmbito internacional como nacional, pode levar à reconstituição da gênese de processos de constituição que a identidade docente assume. Nesse sentido, na leitura de Maués e Santos (2003), esse trabalho memorialístico, narrativo não se apresenta como tarefa somente retrospectiva, mas como possibilidade de compreensão das raízes históricas de impasses e dilemas atuais no campo da formação e prática profissional e como campo de visibilidade nas quais diferenciadas perspectivas de intervenção política e pedagógica podem ser (re)produzidas.

Em cenário local, ainda são poucas as produções que discorrem sobre a identidade docente que embrenham-se por um caminho investigativo de valorização das histórias de vidas, as experiências pessoais, residindo aqui, inicialmente, uma das primeiras dificuldades enfrentadas no desenvolver deste estudo.

Segundo Lima, “o eu é também um de nós na medida em que nos encontramos em comunhão com um projeto de escola, de vida e de sociedade, atravessados pela coincidência de espaços, tempos e vivências. O eu vive de experiências coletivas” (2005, p. 165).

No tocante ao corpus analítico estabelecido pelas categorias pessoais, formação/escolarização e profissão, é importante ressaltar que as mesmas não são entendidas como momentos que não dialogam entre si, desconectadas, por isso a representação de um ciclo, visto que, na assunção das identidades, existe um movimento dialético permanente entre aquelas, e que em cada uma também coexiste esse movimento.

Levar em consideração o potencial analítico do trabalho com as narrativas significa considerar que as histórias de vida evidenciam como as trajetórias ou itinerâncias descritas evocam as evoluções constituintes do centro de interesses dos sujeitos, da compreensão, do sentido, os quais (re)significam as práticas das professoras, e ainda, ressalta “igualmente

explorações reiteradas que fazemos das nossas necessidades e dos nossos desejos. Esta relativa inconstância dos agrupamentos caminha junto com errâncias inevitavelmente associadas à nossa busca de si” (JOSSO, 2004, p. 95).

Nesse viés, percebi que o aspecto nuclear que está no cerne das produções que optam pela abordagem biográfica é, acima de tudo, demonstrar a pertinência da valorização dos aspectos relacionados à subjetividade humana, já que esta dá consistência à atividade docente. Isto significa que é o sujeito em suas ações cotidianas que dá o sentido à prática educativa, mobilizando os saberes que advêm da construção histórica vivenciada pelas professoras nos processos de escolarização/formação, no exercício profissional, mas também em suas evoluções pessoais.

É assim que banhar-me pela opção metodológica que valoriza o que antes era, ou ainda é considerado desimportante e marginal, como enfatiza o poema de Barros (2008), é termos assunção que identidade docente não é construída desencarnada das experiências pessoais, ao contrário, é algo inerente aos distintos espaços formativos, fornecendo a textura e os sentidos à ação dos professores.

Durante a leitura empreendida, algumas questões foram tomando corpo e me acompanharam de forma decisiva durante o desenrolar deste estudo, entre estas destaco as seguintes: como, quando e por que ao longo da história, a pessoa, os sonhos, os desejos se descolaram da dimensão profissional docente? Quais as implicações epistemológicas que justificaram discursos dualistas sobre a necessidade de deixar os problemas pessoais do lado de fora da escola? Estas respostas considero que consegui encontrá-las, contudo creio que elas ainda merecem uma atenção especial em outro momento, quem sabe?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ALMEIDA, Jane Soares de Almeida. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998. (Prismas)

AUTORIA DESCONHECIDA. Relicarium. Disponível em: <http://www.relicarium.hpg.com.br/>. Acesso em: 27 jan. 2008.

BARROS, Manoel de. **O apanhador de desperdícios**. s/l: s/e, s/a. disponível em: <<http://www2.uol.com.br/bibliaworld/entrenos/num40/mater06.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2008.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru: Edusc, 2003. (Coleção Educar)

BOLIVAR, Antonio. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: Edusc, 2002.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, p. 4-13, 1988.

BUENO, Belmira Oliveira. O método auto-biográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1517-97022002000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Pedagogia, pedagogos e a formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (org). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997. p. 21 - 50.

CATANI, Denise Bárbara. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003. p. 119 - 130.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração contínua dos professores. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Cecília C. C. ; SOUSA Cynthia Pereira de. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Bárbara (org.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 87-97.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p.51-61.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António & FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 17-34.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Memórias de professoras: história e histórias**. Juiz de fora: Ed. UFJF, 2000.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco: um estudo sobre representações de ex-normalistas (1920-1950)**. São Cristóvão: Grupo de estudos e pesquisas em História da Educação/NPGED, 2003.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individualização e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do Professor. In: NÓVOA, António et al. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Publicação Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HEINEMANN, F. **A filosofia do Século XX**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação.** Petrópolis: Vozes, 2007.

HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 35-50.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Mariza Vorraber (org). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 119-129.

_____. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (orgs). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 172-182.

_____. Uma leitura da história da educação sobre a perspectiva do gênero. **Revista Teoria & Educação**, n. 6, 1992.

MARTINEZ, Silvia Alicia. Questões de gênero e formação de professores(as). In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997. p. 251-268.

MAÚES, Marilene Silva; SANTOS, Shyrley Patrícia Fiel dos. **Formação de professoras em escola profissional em Abaetetuba-PA os anos 50 e 60.** 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral.** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti et al. Formação de professores: concepção e problemática atual. In: **A escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: Ufscar, 2002.

MONTEIRO, Albêne Lis. **Autoformação, histórias de vida e construções de identidades do/a educador/a.** 304f. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

MORAES, Ana Alcídia de Araujo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

NOVOA, Antônio. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 11-29.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Publicação Dom Quixote, 1995.

_____. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação. V. 0, 1991.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NUNES, Cely do Socorro Costa. Breve panorama da formação inicial e contínua de formação no cenário nacional e internacional: possíveis consensos. In: PAIXÃO, Carlos Jorge (org). **Educação e conhecimento na Amazônia**. Belém: Unama, 2004. p. 11-27.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia. **A profissionalização docente na ótica do discurso oficial**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. et al. **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice Editora Revista dos Tribunais, 1988. p. 14-43.

RAMALHO, Betania; NUÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RICOEUR, Paul. **O único e o singular**. São Paulo: Editora UNESP; Belém: UEPA, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHIMMELPFENG, Regina Maria. Retocando imagens: a escola alemã/colégio progresso (1930-1945). In: BENCOSTA, Marcus Levy (org). **A história da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 141-170.

SCHÖN, Donald A. Formar os professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António et al. **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicação Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre: Faced/ UFRJS, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática. Bauru: Edusc, 2003.

SILVA, Josenilda Maria Maués da. **Aos alunos e alunas de prática pedagógica**. Belém: [s.n.], 2001.

_____. Casaco de arlequim: composições provocativas para outras práticas. In: SANTOS, Eunice F. et al. (orgs). **Territórios didáticos**: saberes e práticas. Belém: EFS, 2000. p. 13-33.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios contestados**: O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Suely Galli. **Arquitetura da identidade**: sobre a educação, ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, Jesus Maria. **O professor como pessoa**: a dimensão pessoal na formação de professores. Portugal: Edições Asa, 2000.

SOUZA, Altamor. **Apontamentos para a história do Instituto de Educação do Pará**. [s. l.], [s.n.], 1972.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva dos professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

PERFIL BIOGRÁFICO

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Nascimento: ___/___/_____

Endereço: _____

CEP: _____

Fone: _____ Celular: _____ e-mail: _____

Você estudou em Escola Normal? Sim () Não ()

Qual: _____

Período: _____ Tempo de formação: _____

Atualmente em qual (quais) instituição trabalha? _____

Função(funções): _____

Há quanto tempo atua no magistério _____

II. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação:

Início/ término: _____

Instituição: _____

Curso: _____

Mestrado:

Início/ término: _____

Instituição: _____

Linha de pesquisa: _____

Título da dissertação: _____

Doutorado:

Início/ término: _____

Instituição: _____

Linha de pesquisa: _____

Título da tese: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. SOBRE VOCÊ: CONTE-ME COMO FOI SUA HISTÓRIA DE VIDA PESSOAL(FAMILIAR, ESCOLAR).
2. O QUE LHE MOTIVOU A ESTUDAR EM UMA ESCOLA NORMAL E A PROSSEGUIR SEUS ESTUDOS NO CAMPO DO MAGISTÉRIO (LICENCIATURAS)? QUAIS SUAS LEMBRANÇAS DESSES MOMENTOS?
3. SOBRE VOCÊ: CONTE-ME COMO FOI SEU PERCURSO DE VIDA PROFISSIONAL NO MAGISTÉRIO (EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR)
4. O QUE LHE IMPULSIONOU A PROSSEGUIR SEUS ESTUDOS NO MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO?
5. QUE SIGNIFICADO TEM PARA VOCÊ O TRABALHO COMO PROFESSORA?
6. O QUE VOCÊ COMPREENDE POR FORMAÇÃO?
7. VOCÊ ESTABELECE ALGUMA RELAÇÃO ENTRE SUAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E PESSOAIS? FALE UM POUCO SOBRE ELAS.
8. A QUE VOCÊ ATRIBUI A SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO MAGISTÉRIO?
9. O QUE REPRESENTA PARA VOCÊ SER UMA FORMADORA DE PROFESSORES?

CARTA DE CESSÃO

Belém, ____ de _____ de 2007

Eu _____ C.I.
N.º _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no(s) dia(s) _____ de _____ de 2007 para integrar a dissertação da professora Shyrley Patrícia Fiel dos Santos, podendo ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citação desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso do texto final da narrativa a terceiros, ficando vinculado o controle a biblioteca da Universidade do Estado do Pará - UEPA, na qual ficará a guarda da dissertação.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Assinatura

ANEXO

CAÇADOR DE MIM

Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu caçador de mim

Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu caçador de mim

Nada a temer se não o correr da luta
Nada a fazer se não esquecer o medo
Abrir o peito à força numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai sonhando de mais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir
O que me faz sentir
Eu caçador de mim

(Luis Sá/Sergio Magrão)



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br