

Organização  
Ilane Cavalcante Ferreira  
Ana Lúcia Sarmiento Henrique

Eu, professor:

ensaios sobre formação docente

Eu, professor:

**Organizadores**  
Ilane Cavalcante Ferreira  
Ana Lúcia Sarmiento Henrique

**Eu, professor:**

ensaios sobre formação docente

**Eu, professor:**



Natal, 2015

Presidenta da República **Dilma Rousseff**  
Ministro da Educação **Aloizio Mercadante**  
Secretário de Educação Profissional  
e Tecnológica **Marcelo Machado Feres**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte**

Reitor **Belchior de Oliveira Rocha**  
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação **José Yvan Pereira Leite**  
Coordenador da Editora do IFRN **Paulo Pereira da Silva**  
Conselho Editorial **André Luiz Calado de Araújo**  
**Dante Henrique Moura**  
**Jerônimo Pereira dos Santos**  
**José Yvan Pereira Leite**  
**Maria da Conceição de Almeida**  
**Samir Cristino de Souza**  
**Valdenildo Pedro da Silva**

Todos os direitos reservados

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Ficha elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca Sebastião  
Fernandes do Campus Natal Central do IFRN.

E86 Eu, professor : ensaios sobre formação docente / Ilane Cavalcante  
Ferreira, Ana Lúcia Sarmiento Henrique (organizadoras). –  
Natal : IFRN, 2015.  
183 p. ; il.

ISBN 978-85-8333-220-6

1. Formação docente. 2. Professor – Formação profissional.  
3. Prática Docente. 4. Pedagogia do ensino. 5. Educação – Brasil.  
I. Ferreira, Ilane Cavalcante. II. Henrique, Ana Lúcia Sarmiento.

CDU 37.013

**DIAGRAMAÇÃO**

Guilherme Henrique Kramer Dantas de Lima

**REVISÃO LINGUÍSTICA**

Ilane Cavalcante Ferreira  
Ana Lúcia Sarmiento Henrique

**CONTATOS**

Editora do IFRN  
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. CEP: 59015-300  
Natal-RN. Fone: (84) 4005-0763  
Email: editora@ifrn.edu.br

## Desafios para uma nova escola

Constância Lima Duarte – UFMG/ CNPq

As transformações ocorridas no ensino superior brasileiro na última década foram muitas e inegáveis. Fruto de um sólido projeto político, a criação de dezenas de universidades federais nas diferentes regiões foi consolidada com a ampliação da competência do Centro Federal de Educação Tecnológica que agora oferece não apenas cursos de ensino médio e técnico, mas também de graduação e pós-graduação *stricto* e *lato sensu*. A consequência natural dessa ampliação foi a abertura de dezenas de novos cursos para habilitar professores, e a realização de concursos públicos para preencher as vagas que a todo instante surgiam.

O recém criado Instituto Federal de Educação Tecnológica é, não apenas um centro de formação de operários qualificados, mas também de técnicos com formação universitária, e de pesquisadores reflexivos, pois visa o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito da pesquisa aplicada.

O reconhecimento por este trabalho foi rápido. Segundo as últimas pesquisas de avaliação de instituições de ensino superior brasileiro, diversos institutos federais já se destacam no ranking nacional, tal a excelência da aprendizagem que aí vem sendo realizada e a competência de seus quadros administrativos e docentes.

Um novo conceito de escola demanda – naturalmente – um novo professor. E este livro, que tenho a satisfação de apresentar, espelha, a meu ver, o novo IF. Resultado de um trabalho coletivo de reflexão sobre a educação profissional, o livro se organiza em duas partes: uma teórica, que promove ampla discussão sobre os conceitos de memória individual, memória comunitária, identidade e construção de identidade; e outra prática, em que jovens docentes dão seu depoimento sobre o próprio aprendizado, a formação de sua personalidade e escolhas profissionais.

Apoiando-se em teóricos do peso de Maurice Halbwachs, Henri Bergson, Eclea Bosi, Eni Orlandi, Edgar Morin, Isabel Alarcão, Philippe Perrenoud, Homi Bhabha, Michael Pollack e Paulo Freire, entre muitos outros, os textos tratam, principalmente, da consciência do sujeito sobre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, as duas partes se completam. As organizadoras do livro acertaram ao propor o exercício autobiográfico aos jovens professores, pois investiram não apenas no fortalecimento das identidades docentes, através da rememoração das trajetórias que levaram cada um a assumir-se como professor, como na reflexão mesmo sobre a prática, mediatizada pelo debate de textos de outros colegas.

A opção pelo ensaio foi também acertada, uma vez que o modo ensaístico de escrever pretende justamente conciliar subjetividade e reflexão crítica. E a partir da perspectiva do sujeito, permite que as lembranças e experiências profissionais atuem em íntima ligação com as teorias, e respondam, de forma reflexiva, aos questionamentos pedagógicos que se impõem na docência de nossos dias.

Dentre os textos que poderia destacar, um deles, de Ana Santana Souza, ao tratar da formação do professor reflexivo, enfatiza o papel que a literatura exerce na formação docente. A ensaísta afirma – e eu concordo –, que a leitura é fundamental na formação do professor reflexivo, incluindo a literária, pois amplia nossa percepção do mundo, uma vez que o ato de ler é também um ato formativo. Outro ensaio, sobre o professor pesquisador e a importância do estágio supervisionado, de Francisca Carneiro Ventura e Ilane Ferreira Cavalcante, identifica, a partir da análise de relatórios de estágio, como os estudantes construíram sua relação profissional-identitária com o campo empírico do estágio. O estudo faz uma interessante reflexão sobre o processo de aprendizagem dos jovens professores, bem como sobre a formação de sua identidade profissional, que se justifica porque a identidade de professor buscada pelo Projeto Pedagógico do IFRN, e pelo Programa do Estágio Docente, é precisamente a do “Professor Pesquisador”. Também se justifica pelo fato de a pesquisa estar na base da proposta do estágio docente, que visa construir um pensamento investigativo e autônomo, e preparar o profissional para intervir na realidade e enfrentar as duras situações de ensino e aprendizagem, exigidas pelas salas de aula de nossos dias.

As lições de Paulo Freire ecoam em muitos textos e parecem plenamente assimiladas – “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Da mesma forma, o sábio ensinamento de Francisco Imbérnon (2011), que alerta para o fato de o conceito de profissão não ser “neutro nem científico, mas produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual”. E o professor, “um agente dinâmico cultural, social, e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais”. António Nóvoa (1992) colabora para a reflexão ao afirmar que os mestres devem, sim, se assumir como produtores de sua profissão, mas, para mudar o profissional é preciso mudar os contextos em que ele intervém. A escola precisa da mobilização de seus quadros e, estes, por sua vez, necessitam das instituições em que trabalham.

A estratégia de discutir primeiro a teoria e depois solicitar o depoimento sobre a trajetória profissional, permitiu que os docentes tomassem consciência dos fatores responsáveis por sua formação e de como ocorreu sua assimilação dos saberes no âmbito da carreira. A lembrança do tempo dedicado ao estudo, à preparação de aulas, à correção de provas e ainda a adaptação às práticas pedagógicas das escolas revelou-se, como Sandra Maria de Assis concluiu em “tempo de descobertas e aprendizado de tantas coisas sobre a docência que só aprendemos quando nos tornamos, de fato, docentes”. As teorias aliadas às práticas de ensino contribuíram para a “formação e construção de uma concepção de educação voltada para a aprendizagem significativa” e a “consciência crítica sobre a realidade”, nas palavras de Vanessa Oliveira de Macedo Cavalcanti. Afinal, a reflexão sobre a prática é fundamental na formação dos professores, já havia dito o mestre Paulo Freire (1996), com o que somos obrigados a concordar: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”...

Assim como a leitura deste livro me proporcionou lembrar minha própria trajetória acadêmica na UFRN e momentos felizes de mútua aprendizagem vivenciados junto aos estudantes, termino desejando que este rico trabalho opere também em vocês, novos pesquisadores, um convite para reflexão. E lhes dê energia para participar ativamente da construção de uma escola e de uma sociedade justas e igualitárias, e, assim, transformar a nossa realidade.

# Sumário

---

PREFÁCIO	03
PARTE 01: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	15
01 - ESCRITA DE SI E FORMAÇÃO DOCENTE: trilhando os caminhos da memória na compreensão de si como professor	16
Ana Lúcia Sarmento Henrique Ilane Ferreira Cavalcante José Mateus do Nascimento	
02 - O PAPEL DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO	30
Ana Santana Souza	
03 - FORMANDO O PROFESSOR PESQUISADOR: o estágio supervisionado como etapa desse processo	41
Francisca Carneiro Ventura Ilane Ferreira Cavalcante	
PARTE 02: ENSAIOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE	59
04 - MEMÓRIAS DE UMA PROFISSIONALIZAÇÃO: como me tornei professora	60
Aline Cristina da Silva Lima	
05 - NO TÚNEL DO TEMPO: lembranças que (re) constroem uma identidade	74
Iaponira da Silva Rodrigues	

06 - ACORDES DE UMA FORMAÇÃO	82
.....	
João Paulo de Oliveira	
07 - POR ONDE ANDEI E PARA ONDE VOU: caminhos que determinam minha formação e identidade profissional	99
.....	
Luzinete Moreira da Silva	
08 - MEMÓRIAS DO PERCURSO PESSOAL E PROFISSIONAL DE UMA DOCENTE EM FORMAÇÃO	111
.....	
Sandra Maria de Assis	
09 - A PROFESSORA QUE HABITA EM MIM: reflexões sobre tornar-se docente	127
.....	
Silvia Helena dos Santos Costa e Silva	
10 - MINHA FORMAÇÃO DOCENTE: sonhos de uma infância	142
.....	
Patricia Slany Soares Pereira	
11- EU, EDUCADOR: responsabilidade e compromisso	153
.....	
Vanessa Oliveira de Macêdo Cavalcanti	
POSFÁCIO	164
.....	
SOBRE OS AUTORES	166
.....	



## Apresentação

Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era,  
mas acho que já mudei muitas vezes desde então.

Lewis Carroll, em Alice no País das Maravilhas

Essa epígrafe, retirada do livro de Lewis Carrol, Alice no País das Maravilhas, materializa a constante mudança que ocorre quando pensamos em percurso de formação. Em outras palavras, formação é mudança, é transformação. Quando propusemos a produção desses ensaios junto aos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), tínhamos em mente um propósito bem definido: aliar a teoria estudada na disciplina Formação de Professores para Educação Profissional com a prática de autonarração e de autorreflexão na construção de textos que levassem os mestrandos à escrita de si como forma de (re)pensar ou rememorar as mudanças pelas quais passaram e que construíram sua identidade docente. Se tratava de trazer à tona as lembranças singulares, as imagens-lembranças, e transformá-las em palavras escritas recheadas de significado.

Como a teoria sustenta a prática, que, por sua vez, alimenta a teoria, resolvemos dividir o livro em duas partes. Uma eminentemente teórica, em que são apresentadas algumas das discussões propostas em sala de aula, e outra de cunho teórico-prático, em que os alunos se desvelam mostrando, por meio de suas memórias, da reflexão teórica e da escrita sobre elas, o percurso de sua formação.

No capítulo 1, “Escrita de si e formação docente: trilhando os caminhos da memória na compreensão de si como professor”, os autores apresentam os referenciais teóricos que respaldaram o trabalho de construção de ensaios de autoformação. Fundamentados no conceito de imagem-lembrança, de Bérghson, da escrita de si como técnica de cuidado de si (FOUCAULT, 1999) e como possibilidade de responder às perguntas pedagógicas (ALARCÃO), escolhemos, entre os gêneros da esfera acadêmica, o ensaio, pois ele permite, segundo os autores “a partir da perspectiva do sujei-

to, trazer a memória, o percurso das lembranças e as experiências profissionais em íntima ligação com as teorias, na busca por responder, de forma reflexiva, às perguntas pedagógicas”.

No capítulo seguinte, “O papel da literatura na formação do professor reflexivo, Ana Santana Souza busca responder às seguintes perguntas: o que é importante na formação do professor reflexivo? O que pode contribuir para que ele não seja apenas alguém que repete, mecanicamente, uma função? Em que a literatura pode interferir na formação docente de modo a promover a reflexão? Respondendo às indagações, ela mostra que as artes e, principalmente a literatura, representam a condição humana, humanizam, porque fazem o indivíduo conhecer a vida e, em suas próprias palavras, perceber “a complexidade do universo em que está situado o problema que ele investiga.” Essa é uma postura fundamental para o professor reflexivo.

No terceiro capítulo, ao analisar relatórios de estágio dos alunos da primeira turma de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade EaD, do IFRN/Campus EaD, as autoras buscaram identificar como os alunos foram construindo, no percurso do estágio, sua relação profissional-identitária com o campo empírico. As autoras consideram a prática curricular supervisionada como um espaço propício para o desenvolvimento das habilidades de pensamento e de identificação de procedimentos para aprender por meio de metodologias de investigação.

Os três capítulos teóricos compõem a primeira parte do livro que, em seguida, se abre para ouvir as vozes dos sujeitos professores e suas buscas, dentro da memória, dos processos que construíram sua identidade docente. Nessa busca, ouvimos, por meio de seus ensaios, as múltiplas experiências que vivenciaram e que, no momento específico do exercício de escrita de si, despontaram na memória para a narração de sua formação docente.

O conjunto de ensaios que compõe a segunda parte do livro se constitui, na verdade, no registro formal das memórias dos docentes em formação, da memória articulada às teorias a que tiveram acesso, antes, durante e após as experiências relatadas, principalmente, durante o processo formativo no PPGEP. Esses relatos podem ser resumidos pela voz de uma das ensaístas, Sílvia, ao afirmar: “Creio que contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, é que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.”

A construção dessas diferentes identidades também passa por múltiplos caminhos, alguns apontam para estradas mais amplas, mais abertas, outros para pequenas veredas que surgem da memória. Alguns desses professores optaram por construir a sua narrativa permeando-a pelas metáforas que, naquele momento da produção da escrita, consistiam na imagem que faziam de si, de seu percurso e de sua atuação profissional. João Paulo de Oliveira, por exemplo, transforma os versos de “Aquarela, de Toquinho, em etapas de sua vida e de sua formação. Ele constrói “acordes de uma formação” lembrando o quanto essa canção o havia marcado no início de seu processo de escolarização.

Já Aline Cristina, opta por introduzir o seu ensaio por uma fábula do escritor Rubem Alves, cujos fragmentos textuais também pontuam cada etapa de sua formação, dando ênfase a seu percurso para a docência. Nesse processo, chama atenção a mudança de postura acerca do que era ser professor para ela quando criança e de como ela se constitui depois, já adulta, como docente. Ela afirma: “Estive por muito tempo imersa na ideia de que ser professor era algo para o que já nascíamos predestinados. Em minha concepção, existia o dom de ensinar e esse era para poucos, desse modo, eu romaneava e sacralizava minha escolha profissional”. Essa visão da profissão como vocação começa a mudar quando a realidade da prática escolar vai apresentando seus obstáculos e cresce a necessidade de se profissionalizar, aprofundando conhecimentos teóricos e transformando a prática. Em um determinado momento de sua vida, ela opta por abandonar a docência, indo em busca de uma formação diferente, mas o contato com os professores a fez retornar à escolha por um curso de licenciatura.

Já Iaponira Rodrigues opta por voltar em um túnel do tempo, amparada por uma epígrafe de João Guimarães Rosa, se debruçando sobre seu aprendizado das primeiras letras, o contato com uma primeira professora leiga e, depois, com o curso de Pedagogia e com a prática profissional. Seu olhar pontua experiências negativas, como o uso da palmatória, por exemplo, e experiências positivas, como a recepção da professora no grupo escolar e como essas vivências a levaram à escolha pela Pedagogia. Diz ela: “Ao terminar o ginásio já era forte o meu desejo e interesse pelo magistério, tal interesse atribuo às representações positivas que introtejei sobre minhas professoras das séries iniciais e, principalmente, às influências familiares, pois àquela altura, duas

das minhas irmãs mais velhas exerciam o magistério”. As marcas do contato com as professoras e o convívio familiar com professores marcou a escolha da autora por sua profissão.

O mesmo percurso é adotado por Luzinete Moreira, Sandra Maria de Assis e Sílvia Helena. Elas buscam os momentos marcantes em sua trajetória de vida e em sua vivência profissional que as aproximaram da docência. São histórias de vida diferentes, mas que se assemelham em muitos aspectos. Luzinete, baiana, relembra, como laponira, a vivência familiar, com pais analfabetos, mas com parentes professores, a quem tinha como autoridades.

Dentro da escola, o contato com professores compromissados, também representou um momento decisivo para a sua escolha profissional. O choque com a realidade adveio com a prática. Ela afirma:

Foi um despertar para a realidade. Digo isso, sob o ponto de vista profissional, pois como ex-aluna da escola pública não tinha percebido o que acontecia nos bastidores da instituição escolar, sobretudo em relação ao descaso com as políticas de educação e de seu gerenciamento. O mundo encantado e maravilhoso que eu havia construído para representar a escola passava a ter outras características, às vezes, não tão agradáveis.

Sandra Maria de Assis usa como epígrafe um poema de Carlos Drummond de Andrade sobre como as coisas findas permanecem. Essas coisas findas, reavivadas pela memória, trazem de volta os caminhos que a conduziram até a sua formação. Diz ela: “Lembrar-me que a minha trajetória de formação e de profissionalização docente dependeu das minhas escolhas, mas também daqueles que me acompanharam, do meu lado ou contra ele”. Como diz Freire (1996), a docência implica no reconhecimento e na assunção de nós mesmos, o que não significa a exclusão dos outros.

Essa retomada das memórias se assemelha à de Luzinete, ao mencionar a família pobre, que, no entanto, fazia questão de investir na educação dos filhos, por ver aí a passagem para uma vida melhor. Sandra afirma que seu pai escolhera a docência como profissão para ela bem antes que ela mesma assim o fizesse, pois

estimulava, como a sua mãe, a sua escolarização e a sua formação docente. Moradora de uma cidade interiorana, a opção pela formação superior fez com que seus pais se mudassem em busca de uma cidade onde houvesse um campus universitário para que a filha pudesse continuar os estudos.

A mudança de cidade em busca de melhor formação também está presente na narrativa de Sílvia Helena, cuja formação não é em licenciatura, é em Psicologia, mas cuja trajetória profissional indica uma permanente ligação com a educação. Por isso, seu ensaio se intitula *A professora que habita em mim*. Para encontrar esse seu lado, ela afirma a necessidade de parar para pensar. Diz ela: “Para escrever este texto precisei de um pouco disso tudo [...] parei para pensar, para olhar, pensei mais devagar, suspendi o automatismo da razão, tentei a paciência e finalmente me dei tempo e espaço.” Nesse processo de identificar seu lado docente, ela volta à sua vida no interior de São Paulo (onde nasceu) e à sua opção por sair de sua cidade natal em busca da formação superior. Ela retoma as atividades da mãe professora, que tanto admirara, mas também a fizeram optar por outra formação, diante das dificuldades que observava na lide diária da mãe.

13

O ensaio, de Vanessa Oliveira, também é a narrativa de alguém que, apesar de não ter optado pela docência, tem experiências com o mundo escolar por meio da biblioteca. Sua opção pela biblioteconomia se deu a partir de uma experiência profissional, mas está atrelada à memória de todos os seus contatos com professores queridos e com experiências positivas no ambiente escolar. Vanessa explica:

Refletir sobre o que lhe constituiu enquanto educador é uma atividade que requer considerar significativo o que lhe conduziu a outro estado de ser, em um movimento desafiador de pensar e repensar sobre sua história de vida, sobre os personagens que lhe marcaram e que interferiram em diferentes momentos do seu percurso na construção social e histórica.

Patrícia Slany, por outro lado, opta por um relato mais voltado para a sua formação específica, analisando o seu ser docente em conjunto com as modificações na profissão de Educadora Física, opção que fez pela docência. Filha de professores do ensino superior, Patrícia demonstra o orgulho que sente da formação de seus pais e o desejo

que sempre sentira de seguir a mesma profissão. No entanto, ela não se omite à reflexão crítica:

Na infância ser professor é simbólico, constitui-se em uma imagem ímpar, pois muitas crianças idolatram os professores nesta etapa da vida. Com o passar dos anos vão se tornando críticos e percebendo o desgaste que a docência causa, a violência a qual estão “a mercê” e modificando o seu foco para profissões consideradas mais promissoras, como: médico, advogado, empresário, político, entre outras.

São várias as vozes, vários os discursos que permeiam esse livro. O conjunto de ensaios que tratam de trajetórias de vida e do percurso de formação demonstram a visão que esses professores e profissionais, em geral, apresentam sobre a profissão docente. Essas diferentes visões constituem-se em instantâneos da realidade dessa profissão no Brasil ao longo de diversos momentos do século XX. Esses são professores e profissionais de diferentes lugares, com diferentes faixas etárias, que, em conjunto, apresentam um panorama das mudanças educacionais que ocorreram no país desde meados do século XX. Articulando suas memórias pessoais ao contexto em que nasceram e se formaram, assim como aos diferentes teóricos que pensam a formação para a docência, eles compreendem, e nos fazem compreender, as mudanças pelas quais a identidade docente vem passando ao longo da história e também nos apontam a importância da compreensão de si, da própria identidade, na construção de uma carreira profissional.

Os relatos de si, por si só, já se constituiriam importantes instrumentos para a compreensão da identidade docente, mas esse livro traz mais, traz uma reflexão teórica sobre a formação dessa identidade, sobre o papel da memória, da literatura e da prática nessa construção identitária. Para além disso, apresenta um conjunto de ensaios em que os próprios sujeitos professores, ou educadores, em um sentido mais lato, compreendem a própria identidade articulando memória, reflexão teórica e trajetória profissional.

*PARTE 01:*

---

**REFLEXÕES SOBRE  
A FORMAÇÃO DOCENTE**

---

## **ESCRITA DE SI E FORMAÇÃO DOCENTE: trilhando os caminhos da memória na compreensão de si como professor**

**Ana Lúcia Sarmiento Henrique  
Ilane Ferreira Cavalcante  
José Mateus do Nascimento**

Quem me acompanha que me acompanhe: a caminhada é longa, é sofrida mas é vivida. Porque agora te falo a sério: não estou brincando com palavras. Encarno-me nas frases voluptuosas e ininteligíveis que se enovelam para além das palavras. E um silêncio se evola sutil do entrechoque das frases.

Clarice Lispector

### **1. Introdução: situando o contexto de formação docente**

16

Escrever sobre o próprio processo de formação é deixar-se desvelar não só para o outro, o possível leitor, mas para si mesmo, descobrindo-se ao rememorar o próprio percurso. Esse processo de desvelamento é sofrido, como lembra Clarice Lispector, em seu *Água Viva* (1980) cuja epígrafe abre este artigo. O sofrimento advém não só da rememoração, mas da escolha dos momentos, da autodescoberta, da transposição do que é lembrado para o texto escrito e da omissão do que é esquecido.

Este artigo trata desse processo, trata da escrita de si e da experiência desse processo formativo realizado por meio da escrita de ensaios em uma turma de mestrado acadêmico em educação profissional. O tema em foco destacou a formação do professor reflexivo, e o instrumento por meio do qual os professores da disciplina resolveram levar os alunos à compreensão de sua própria formação docente foi o ensaio.

Os ensaios realizados pelos discentes serviram como trabalhos finais da disciplina. Mas o resultado positivo vai além da disciplina, pois cada um dos alunos que apresenta seu texto debruçou-se sobre suas lembranças e sobre sua formação humana e acadêmico-profissional desde a mais tenra infância,



pontuando momentos e professores que marcaram suas escolhas profissionais fundamentando essa memória na teoria sobre formação e autoformação docente.

Para Peter Burke, o ensaio:

É um gênero associado tanto a uma forma de ler quanto a uma forma de escrever. O modo ensaístico de ler, que pode ser praticado numa vasta gama de livros, desconfia de afirmações grandiosas ou aparentemente objetivas, buscando o caso individual por trás da generalização ou o preconceito por trás da máscara da imparcialidade. Pode-se resumir-lo numa pergunta: o que sabemos? (BURKE, 2014, s/n).

Como o modo ensaístico de ler está intimamente associado a um modo ensaístico de escrever, podemos dizer, complementando a observação do autor, que o modo ensaístico de escrever desconfia de afirmações grandiosas ou aparentemente objetivas, buscando o caso individual por trás da generalização ou o preconceito por trás da máscara da imparcialidade.

E parafraseando o autor, perguntamos: o que sabemos de nossa (auto)formação docente?

## 2. Trilhando os caminhos da memória

Ecléa Bosi em seu livro *Memória e sociedade* (1999) elabora um extenso estudo sobre a memória em que se baseia nos conceitos de Bérqson e de Halbwachs. Ela afirma que o olhar de Bérqson é introspectivo, questionando: o que percebo em mim quando vejo as imagens do presente ou evoco as do passado? O sujeito pensa a si mesmo a partir de um debruçar-se sobre o que se lembra do passado e vive no presente.

O que é, para mim, o momento presente? É próprio do tempo decorrer; o tempo já decorrido é o passado, e chamamos presente o instante em que ele decorre. Mas não se trata aqui de um instante matemático. Certamente há um presente ideal, puramente concebido, limite indivisível que separaria o passado do futuro. Mas o presente real, concreto, vivido, aquele a que me refiro quando falo de minha percepção presente, este ocupa necessariamente uma duração. Onde, portanto,

se situa essa duração? Estará aquém, estará além do ponto matemático que determino idealmente quando penso no instante presente? Evidentemente está aquém e além ao mesmo tempo, e o que chamo “meu presente” estende-se ao mesmo tempo sobre meu passado e sobre meu futuro. Sobre meu passado em primeiro lugar, pois “o momento em que falo já está distante de mim”; sobre meu futuro a seguir, pois é sobre o futuro que esse momento está inclinado, é para o futuro que eu tendo, e se eu pudesse fixar esse indivisível presente, esse elemento infinitesimal da curva do tempo, é a direção do futuro que ele mostraria. É preciso, portanto, que o estado psicológico que chamo “meu presente” seja ao mesmo tempo uma percepção do passado imediato e uma determinação do futuro imediato (BERGSON, 1999, p.161-162).

Para Bérqson, portanto, a consciência que temos do presente se estabelece em relação com o passado que rememoramos e com o desejo que aponta para o futuro.

18

Partindo dessa premissa, pode-se perceber que a memória está mediada pela imagem que fazemos de nós mesmos. “O sentimento difuso da própria corporeidade é constante e convive, no interior da vida psicológica, com a percepção do meio físico ou social que circunda o sujeito” (BOSI, 1999, p. 44).

A memória, para Bérqson (1999), seria como um cone invertido, em que imagens lá do fundo alcançassem a consciência a partir da rememoração. O afloramento do passado submerso combina-se com o processo corporal e presente da percepção, assim, os dados da experiência passada são mesclados aos sentidos do presente. Dessa forma, a função da memória seria permitir a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interferir no nosso processo “atual” de representações.

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1999, p. 17).

Bérgson (1999), então, estabelece dois tipos de memória: a memória-hábito e a imagem-lembrança. Na primeira, o passado conserva-se e atua no presente através de esquemas de comportamento que o corpo guarda e de que nós, sujeitos, nos valemos muitas vezes automaticamente na ação sobre as coisas. É uma memória dos mecanismos motores. Graças à memória-hábito sabemos “de cor” os movimentos que exigem, por exemplo, o comer segundo as regras da etiqueta, o escrever, o falar uma língua estrangeira, o dirigir um automóvel, o costurar, o digitar, entre outros. A memória-hábito faz parte do nosso adestramento cultural.

A segunda memória, imagem-lembrança, traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida. Não é vacância, mas evocativa. Sonho e poesia são, muitas vezes, feitos dessa matéria que estaria latente nas zonas profundas do psiquismo, no inconsciente.

Para Halbwachs (2004) a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado conserva-se no espírito de cada um de nós e aflora à consciência na forma de imagens, lembranças. A sua forma pura seria a imagem presente nos sonhos e nos devaneios. O autor percebe, no entanto, a função social da memória, pois, a memória do indivíduo depende de seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão, enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo. Nesse aspecto, Halbwachs (2004) vai além de Bérgson (1999), por perceber esse caráter social da memória. O ato de lembrar ocorre pela reatualização social do vivido.

Na percepção de Halbwachs (2004), as lembranças podem ser simuladas ao entrarmos em contato com as lembranças de outros e, assim, expandimos a nossa percepção do passado, contando com informações dadas por outros integrantes do mesmo grupo. Entretanto, essa memória que construímos socialmente, no seio da cultura, passa pelo referencial do sujeito. Podemos, pois, dizer que, ao lembrar, ligamos o vivido coletivamente ao que faz sentido individualmente.

Nesse sentido, a memória individual não está isolada, pois tem como referência pontos externos ao sujeito, percepções produzidas pela memória coletiva e pela memória histórica. Logo, a vivência em vários grupos desde a infância estaria na base da formação de uma memória autobiográfica, pessoal (CARVALHAL, 2006).

Ressaltamos que as lembranças de nossa infância, por mais fiel que pareça ao ocorrido, nos vem à memória como filtradas pelo tempo, pelo sujeito que somos hoje e pelos valores de outro tempo.

A esse respeito Bosi relata:

O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi” e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto das representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1999, p. 55).

Assim, Halbwachs (2004) relaciona as memórias do indivíduo à memória do grupo e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade. Até mesmo as imagens de sonho que, a princípio parecem as mais desgarradas da memória coletiva, não fugiriam às determinações do presente.

Mas, sob a visão de Bérqson ou sob a visão de Halbwachs (2004), não há como fugir ao fato de que a memória também é feita de esquecimentos, de silêncios, de sentidos não ditos, de sentidos a não dizer e de silenciamentos. É construída, portanto, pela linguagem.

Para Orlandi (1999), assim como a língua é sujeita a falhas, a memória também é constituída pelo esquecimento. A memória seria, então, um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização. Mas, o que está fora da memória não está totalmente esquecido, nem foi trabalhado, esta metaforizado, transferido. Está in-significado, de-significado. Ficam vestígios que estabelecem relações com as margens dos sentidos, com suas fronteiras. Dessa forma, a

memória permite um encontro bastante efetivo entre áreas, temas, representações diversas.

Se admitirmos esse caráter flutuante da memória tanto individual quanto social, não podemos evitar o fato de que a memória se constrói, também, a partir de marcos ou pontos relativamente invariáveis voltados para certos períodos ou certos fatos da vida. Unido a esses fatos ou períodos, a memória também se constitui de pessoas ou personagens com quem convivemos ou não, mas que se transformaram em marcos individuais. A memória também se constitui de lugares que marcaram fases de nossa vida de alguma forma.

Nesse sentido,

Esses três critérios, acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou indiretamente, podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos. Mas pode se tratar também da projeção de outros eventos (POLLAK, 1992, p.202).

Em alguns momentos, um determinado texto que lemos, um filme que assistimos, nos impressiona profundamente e constitui um marco para a nossa memória. A memória é, portanto, seletiva. Não guarda tudo. E as seleções são feitas, também, tanto individual quanto coletivamente, a partir de critérios estabelecidos pelo momento em que se vive. Assim, pode-se dizer que a memória é, de fato, construída. E esses modos de construção podem ser conscientes ou não. “O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” (POLLAK, 1992, p. 203).

Bem, se podemos afirmar que a memória é algo que se constrói social e coletivamente, a partir de marcos fundadores, a partir da seleção e da organização desses marcos, podemos também afirmar que a memória tem uma íntima ligação com a identidade, se tomarmos identidade como a imagem que temos de nós mesmos. Isto é,

[...] a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas

também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p. 203).

Na construção dessa identidade, há que se reconhecer, ainda segundo Pollack, que

Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados. De tal modo isso é importante que, se houver forte ruptura desse sentimento de unidade ou de continuidade, podemos observar fenômenos patológicos (POLLACK, 1992, p.203).

A memória é, portanto, um elemento constituinte da identidade. Dessa identidade que é a construção de uma imagem de si para o Outro, quer seja esse outro um indivíduo ou uma coletividade, pois não há como definir ou construir uma imagem de si sem levar em consideração a interação social. A construção da memória e, portanto, da identidade, se faz por muito de um processo contínuo e mutável de negociação com o Outro por muito de critérios como a aceitabilidade, a admissibilidade e a credibilidade. Ainda

Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo (POLLACK, 1992, p.5).

Um aspecto relevante da construção identitária é que o sujeito, de acordo com Hall (2006), assume diferentes identidades em diferentes momentos. Por isso, não se pode dissociar a identidade individual da identidade nacional ou do local e do tempo histórico de onde fala esse indivíduo.

A elaboração da identidade se estabelece, assim, na interação entre a busca do eu e a busca de uma cultura. As marcas identitárias

residem na trajetória dos sujeitos e em suas relações com o outro. Nessa interação, nesse diálogo tenso, permeado pela cultura e pela linguagem, articula-se o conceito de nação. Para Bhabha (1998), o conceito de indivíduo se articula ao conceito de nação e este se fixa nos fundamentos da identidade. Isto é, não se pode pensar o conceito de identidade do sujeito sem pensar o seu local na cultura.

Para Bhabha (1998, p.19) “Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do ‘presente’ para as quais não parece haver nome próprio além do atual e controvertido deslizamento do prefixo ‘pós’: [...]”. Nessa sensação de insegurança, de entre-lugar, cruzam-se espaço e tempo de forma a produzir complexas figuras de diferença e de identidade. Mas, se as identidades são formadas a partir do tecido social e se o tecido social está esgarçado, as identidades também se acham fendidas, são compostas a partir de grupos minoritários que tentam se articular em um corpo coletivo. Bhabha (1998, p. 25) continua: “cada vez mais, as culturas nacionais estão sendo produzidas a partir da perspectiva de minorias destituídas”.

Complementando essa visão, sob a perspectiva da nação, Hall (2006, p. 51), afirma: “As culturas nacionais, ao produzir sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades.” Assim é que, as identidades nacionais são formadas e transformadas no interior das representações que se tem daquele país, daquela cultura, não esquecendo que, no mundo globalizado, as trocas culturais se impõem, gerando uma permanente reconstrução identitária.

Assim é que, ao lidar com docentes em formação, é preciso proporcionar a oportunidade de elaborar um olhar mais crítico não só sobre a própria identidade, memória, cultura e formação, mas sobre o mundo, sobre o Outro, isto é, sobre a cultura e as identidades do que se pretende ensinar.

Acreditando na possibilidade de construir a memória a partir de um viés específico, e trazendo essa consciência para o processo de ensino-aprendizagem, é que se faz relevante levar os docentes em formação a relembrar o próprio aprendizado, a formação de sua personalidade, a suas escolhas profissionais. Essa é uma oportunidade ímpar para revisar os conceitos que se tem acerca de si, da própria família, da profissão que exerce, da cultura, enfim, dos valores fundamentais que se adquiriu ao longo da vida.

Partindo da visitação a esses conceitos, o docente pode pensar-se como tal, refletir por que se tornou professor, pensar sobre o próprio processo de formação profissional e pode concluir com Clarice Lispector, na epígrafe deste ensaio, que “a caminhada é longa, é sofrida, mas é vivida.”

### **3. À guisa de conclusão: o ensaio e a reflexão sobre a própria formação docente**

Escrever ensaios sobre as memórias docentes representa uma visita ao processo de formação de cada sujeito participante. Trata-se de uma visita guiada ou tematizada, reveladora de processos formativos diversos e que explicam a escolha pela docência como profissão. Uma oportunidade para o auto-re-conhecimento de ser professor(a) por meio de suas narrativas. O exercício autobiográfico possibilita o fortalecimento das identidades, no caso específico, das identidades docentes.

Essa identidade docente é (re)construída a partir da rememoração da trajetória que levou cada um a assumir-se como professor e da reflexão permanente sobre sua prática, mediatizada pela prática e textos de outros colegas de profissão.

Concordamos com Tardif (2011) para quem, na sua formação como profissional, o sujeito necessita de um conjunto de saberes transmitidos por instituições que o preparam para a docência. Entretanto, sabemos que essa é apenas a formação inicial. A formação docente necessita de constante (re)construção e algumas estratégias podem ser utilizadas para auxiliar nesse processo, que se prolonga por meio de uma formação permanente e reflexiva.

Alarcão (2008, p. 51) elenca algumas dessas estratégias que podem desenvolver a capacidade de reflexão sobre a experiência docente:

- a) A análise de caso;
- b) As narrativas;
- c) A elaboração de portfólios reveladores do processo de desenvolvimento seguido;
- d) O questionamento de outros atores educativos;
- e) O confronto de opiniões e abordagens;



- f) Os grupos de discussão ou círculos de estudo;
- g) A auto-observação;
- h) A supervisão colaborativa;
- i) As perguntas pedagógicas.

Não é escopo deste ensaio, apresentar em que consiste cada uma dessas estratégias<sup>1</sup>, mas trazemos essas estratégias para discutir a última delas, as perguntas pedagógicas.

Segundo a autora, as perguntas pedagógicas têm cunho formativo, são, portanto, intencionalmente voltadas à construção da formação e da identidade do professor e estão agrupadas em quatro tipos: descrição, interpretação, confronto e reconstrução.

Hierarquicamente organizadas, elevam-se da descrição à reconstrução e transformação. As perguntas de descrição situam-se no nível do que os professores fazem ou sentem. As de interpretação vão mais longe e focalizam-se no significado das ações ou dos sentimentos. As perguntas de confronto trazem a novidade, e por vezes, o incômodo, de outros olhares e podem vir a constituir-se como um rasgar de horizontes e início de mudança, da reconstrução, e da inovação (ALARCÃO, 2008, p. 58).

A essas perguntas pedagógicas podemos acrescentar a escrita de si, como estratégia de (auto)expressar-se.

A escrita de si, segundo Foucault (1999), é uma técnica que remonta aos dois primeiros séculos da cultura greco-romana e revela um cuidado de si e o papel da escritura na cultura filosófica de si. O autor evidencia, por exemplo, como Atanásio, Plutarco, Sêneca e Epíteto percebiam a função da escritura de si<sup>2</sup>. Entre essas funções estava a purificação, a preparação para afrontar o real e o conhecimento de si.

Entretanto, a partir do protestantismo, da Contrarreforma,

---

1 Para aprofundar essa discussão, remetemos ao trabalho de Alarcão, 2000. Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.

2 Recomendamos a leitura do texto de Foucault *La escritura de si*, em *Estética, ética y hermenêutica*, da Editora Paidós, 1999 e o texto *A hermenêutica do sujeito*, também de Foucault lançado pela Martins Fontes, 2004.

da pedagogia do século XVIII e da medicina do século XIX, como observa Foucault (1988, p. 62), esta técnica

[...] perdeu sua situação ritual e exclusiva: difundiu-se; foi utilizada em toda uma série de relações: crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras, delinquentes e peritos. As motivações e os efeitos dela esperados se diversificaram, assim como as formas que toma: interrogatórios, consultas, narrativas autobiográficas ou cartas, que são consignados e transcritos, reunidos em fichários, publicados e comentados.

Percebe-se, portanto, que a técnica da escrita de si passou a ser “método e, ao mesmo tempo, objeto de estudo em diversos campos das ciências”. (FERREIRA, 2012, p. 221.)

Na Educação e, especialmente, na formação de professores, a escrita de si tem assumido formas e funções diversas: de memoriais para concursos a ensaios de autoformação.

A escrita de si, como autoformação, exige um gênero acadêmico menos afeito às convenções da academia, mais livre e que permita o trânsito entre memória e teoria. Entre os gêneros da esfera acadêmica que dizem respeito à escrita de si, o ensaio é o que permite, a partir da perspectiva do sujeito, trazer a memória, o percurso das lembranças e as experiências profissionais em íntima ligação com as teorias, na busca por responder, de forma reflexiva, às perguntas pedagógicas.

Sobre o gênero ensaio, podemos dizer que Montaigne, em 1580, é provavelmente o precursor do ensaio moderno seguido por Bacon, que, em 1597, também publicou sua obra *Ensaíos*. Nestes textos, o inovador era a própria forma discursiva, pois as discussões teóricas eram materializadas em um gênero que “daba expresión al propio proceso del pensar de una personalidad ofrecida en todo su ser” (ARENAS CRUZ, 1997, p. 50).

Desde um ponto de vista tradicional, o processo de escritura do ensaio, se pode dizer assistemático, pois as ideias aparentemente são escritas no momento mesmo em que surgem. Entretanto, esse processo é fundamentado na valoração, na razão axiológica “que establece una dirección unificadora: la derivada del propósito argumentativo o justificativo, que determina la coherencia semántica interna del discurso” (ARENAS CRUZ, 1997, p. 454). Esse processo assume, pois, um modo metodicamente ametódico (ADORNO, 1998).

Segundo este autor, o processo de escrever ensaisticamente:

Asume en su propio proceder el impulso antisistemático e introduce conceptos sin ceremonias, inmediatamente, tal como los concibe y recibe. No se precisan estos conceptos sino por sus relaciones recíprocas. (ADORNO, 1998, 252)

Segundo Henrique (2013)<sup>3</sup> em consonância com Arenas Cruz (1997), o gênero ensaístico se inclui entre os textos argumentativos partindo, devido a suas peculiares características, do particular e do concreto como meio para refletir sobre o geral e o universal. Além disso, suas conclusões não são definitivas, não são verdades inquestionáveis, são, em geral, ideias pessoais, provocativas, com o objetivo de convidar o leitor a refletir por si próprio.

Por essas características, o ensaio permite que se parta da experiência pessoal, das memórias dessas experiências (re) significando-as à luz das teorias, para discutir aspectos mais gerais. No caso específico da formação docente, se trata de que o docente possa, a partir de suas memórias, da escritura dessas memórias, refletir, repensar e analisar fundamentado em um embasamento teórico sobre formação docente, para que esses acontecimentos passados se tornem experiência no sentido filosófico do termo, ou seja, um evento pelo qual ele passou e do qual saiu transformado.

Esse exercício reflexivo, “sometido al razonamiento crítico, a la reflexión constante y severa, a la previa meditación” (HENRIQUE, 2013, p. 5), permite que o docente materialize as perguntas pedagógicas na escrita de si e no ensaio pedagógico, permite o desenvolvimento da autoformação docente e, ao mesmo tempo, provoca a inquietação para a apropriação de arcabouço teórico de sua área de atuação. Parafraseando Clarice Lispector, podemos dizer que as experiências são muitas, significativas, autoformativas e devem ser partilhadas. O ato de aqui tornar público o conjunto dessas memórias também concretiza uma intenção política de contribuir para o processo formativo de outros professores.

---

<sup>3</sup> O texto *Ensayo como género* (Henrique, 2013) é parte da tese de doutorado *Silêncio, lenguaje y el sujeto de la educación: un estudio sobre la experiencia del uso del lenguaje y del silencio*, e foi utilizado na disciplina Seminário I, do Programa Pós-Graduação em Educação Profissional.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. El ensayo como forma. **En Pensamiento de los confines**, n. 1, segundo sem. Buenos Aires: Paidós, 1998, pp.248-259.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo : Cortez, 2008.

ARENAS CRUZ, María Helena. **Hacia una teoría general del ensayo: construcción del texto ensayístico**. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1997.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

28

BURKE, Peter. **Um ensaio sobre ensaios**. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1305200113.htm>. Acesso em 21 de junho de 2014.

CARVALHAL, Juliana Pinto Maurice. **Halbwachse a questão da memória**. Em Revista Espaço Acadêmico, Nº 56, jan. 2006, ano V. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/056/56carvalhal.htm>. Acesso em: 23 de junho de 2014.

FERREIRA, Geraldo Generoso. A escrita de si como labirinto na construção da identidade profissional docente. In **Revista Travessias**, v. 6, n. 1, 2012. p. 220-233. Disponível em: [www.unioeste.br/travessias](http://www.unioeste.br/travessias). Acesso em: 24 de junho de 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. La escritura de sí. In \_\_\_\_\_. **Estética, ética y hermenêutica**. Barcelona: Editora Paidós, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HENRIQUE. Ana Lúcia Sarmiento. **Ensayo como género**. 2013 [notas de aula]

ORLANDI, Eni. et al. **Papel da memória**. São Paulo: Pontes, 1999.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In.: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: [www.cpdoc.fgv.br/revista](http://www.cpdoc.fgv.br/revista). Acesso em: 01 Nov. 2007.

## O PAPEL DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

**Ana Santana Souza**

A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como  
sou - eu não aceito.

Não agüento ser apenas um  
sujeito que abre  
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que  
compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora,  
que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem  
usando borboletas.

Manoel de Barros

### 1. Para início de conversa

Refletir é humano, mas a reflexão só acontece quando o homem não aceita a mecanização da vida e reconhece sua incompletude, isto é, sabe que precisa se colocar no lugar dos outros para conhecer outras formas de sentir. O homem que costuma refletir intervém no mundo para transformá-lo.

É esse homem que a escola deve formar. Para isso, ela precisa pensar, entre outras coisas, na formação do professor. Esse professor precisa ser também reflexivo para poder desenvolver uma prática que forme cidadãos capazes de refletir sobre si e o mundo ao redor.

Mas o que é importante na formação do professor reflexivo? O que pode contribuir para que ele não seja apenas alguém que repete, mecanicamente, uma função? Em que a literatura pode interferir na formação docente de modo a promover a reflexão?

Essas questões norteiam este trabalho. Elas se articulam em conexão com várias outras, das quais apenas algumas serão

tratadas aqui, mas todas partem de uma discussão importante que é a formação docente na atualidade. Passemos a ela.

## 2. A formação continuada de professores hoje

Um dos equívocos que desvirtuam a formação do professor é a desvinculação entre a teoria e a prática. Atualmente isso tem mudado, mas ainda é comum, tanto na formação inicial, o que se verifica nos estágios supervisionados, como na formação continuada, uma orientação no sentido de estudos teóricos para sua aplicação nas práticas escolares. Entretanto, não basta instrumentalizar o professor, ensiná-lo a fazer seu ofício, explicarlhe uma teoria para que ele a transfira para seu cotidiano profissional, como se fosse impossível à escola produzir teoria a partir de suas próprias experiências.

Por outro lado, não basta uma prática espontânea, ainda que bem intencionada, para gerar uma teoria confiável, a ponto de ser adotada, com eficácia, em outras experiências. De acordo com Paulo Freire,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. (FREIRE, 1996, p. 22)

O professor como agente epistêmico articula na ação pedagógica a experiência docente, acumulada pela prática, e o quadro de referência teórica. A experiência como eixo formativo, isto é, a experiência sendo objeto da reflexão sistemática – ação/reflexão/ação. Nessa linha, é importante a regularidade e sistematicidade da reflexão, para que ela não seja ocasional e espontânea, como afirma Perrenoud (2002).

Desse modo, a formação continuada deve ser permanente, pois constantemente o professor precisa construir saberes, seja por meio de estudos e pesquisas, seja por meio de trocas de

conhecimentos com outros profissionais. Além disso, a perspectiva de formação na atualidade deve ser uma “formação formativa”, no dizer de Zabala (2004, p. 42), que integra “dimensões que os sujeitos poderão desenvolver e melhorar como consequência da formação que se lhes oferece”. Assim, segundo o autor, a formação não é apenas da dimensão técnica do professor, é também da dimensão intelectual, moral e relacional.

A formação deve levar à intervenção, pois a reflexão sobre a ação só faz sentido se for para que ocorra uma nova ação. Refletir, intervir e refletir novamente faz parte da formação do professor e de sua prática e deve chegar ao aluno como exemplo. De acordo com Freire (1996, p. 15), “o professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

A reflexão sobre a ação implica a atitude de problematizar, sem isso, refletir sobre a ação não é um caminho seguro. Mas problematizar não é um procedimento muito simples, por isso, é necessário discutir o assunto. Não é possível esgotá-lo em poucas linhas, mas apenas formular algumas diretrizes de pensamento.

### **3. Problematizar, eis um problema**

No título acima, o leitor encontra duas palavras parecidas: problematizar e problema. Na primeira, a ênfase é no sentido científico ou epistemológico, e na segunda, é no uso do senso comum, diz respeito a uma dificuldade. Cientificamente, “inquietações, revoltas e desalentos, queixas, não são problemas, são inquietações e verbalizações tautológicas que não trazem em si o conflito e a necessidade de busca da resposta”. (ZANOTTO; ROSE, 2003, p.5). Já no sentido epistemológico, problema faz parte da habilidade de problematizar, compreendida por Zanotto; Rose (2003, p. 47) “como a habilidade de relacionar de forma coerente e sequencial três momentos: identificação de um problema, busca de explicação e proposição de soluções”. Nesse sentido, o problema é uma questão elaborada sobre uma determinada situação.

Assim, quando, por exemplo, o professor tem uma turma que não apresenta bons resultados em leitura, existe aí um problema, no sentido comum. Quando ela passa a querer descobrir porque



aqueles alunos não aprendem ou qual seria o método melhor para ensiná-los, o problema - que antes não passava da constatação de uma adversidade e de, no máximo, algumas explicações intuitivas – se torna epistemológico, pois requer métodos eficientes para compreendê-lo e, se possível, solucioná-lo.

O problema promove a investigação que toda reflexão exige e ela será tanto quanto mais confiável quanto mais bem elaborado for o problema. E quais as qualidades de um problema bem elaborado?

pertence à realidade educacional; é relevante, isto é, tem valor, interesse, importância; é objetivo, isto é, está colocado de forma direta e não evasiva ou tendenciosa ou passional; é específico, isto é, diz respeito ao sujeito e à situação profissional vivida por ele. (ZANOTO; ROSE, 2003, p.51)

Um problema bem elaborado conduz a investigação por caminhos bem traçados, capazes de levar o investigador ao seu objetivo, por isso, para problematizar a prática sobre a qual a reflexão incidirá, o problema deve ter relação com a situação profissional vivida pelo professor. Entretanto, é preciso cuidado para que o investigador não conduza sua reflexão de modo a conduzir o processo para que ele apenas confirme o que é desejado. Por exemplo: o professor acredita que os alunos não leem literatura porque estão envolvidos demais com redes sociais e quer saber se isso é verdade. Entretanto, ele conduz sua investigação de maneira a constatar que os alunos que estão na rede social não costumam ler literatura. Ora, isso não é um resultado confiável, afinal, os alunos podem preferir as redes sociais à literatura por não se sentirem atraídos pelas metodologias de ensino do professor. Outros alunos na sala podem não se envolver com a literatura, mesmo não acessando muito as redes sociais, preferem o futebol. Talvez falte ao educador uma visão mais ampla que lhe possibilite perceber que as redes sociais podem ser aliadas na formação de leitores e não adversárias. Pode faltar também uma visão do universo do aluno, afinal, o mesmo texto que desperta o interesse do mestre pode não exercer nenhuma atração no discípulo. Contextos diferentes implicam interesses diversos.

Para promover uma reflexão que permita ao educador analisar o quadro em que está inserido profissionalmente, sua formação

não pode ser apenas para o microuniverso da sala de aula, mas também para uma visão e atuação macro, articulando sistemas educacionais com as questões econômicas, políticas e sociais do mundo atual, globalizado. A sala de aula faz parte de um contexto maior. É aí que entra a leitura. Mais adiante nos ocuparemos dela, antes, porém, é preciso lembrar que, na atualidade, o professor reflexivo faz parte de uma escola reflexiva, definida como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo.” (ALARCÃO, 2003, p. 133). Assim, o professor reflexivo é produto de uma formação colaborativa, na qual o grupo de trabalho, integrado ao espaço escolar, colabora na troca de saberes teóricos e práticos, seguindo uma orientação teórico-conceitual e crítico-reflexiva. E como a leitura, e mais especificamente a leitura literária, contribui com esse processo?

#### **4. A leitura literária e o professor reflexivo**

34

Antes de tudo, é preciso explicar do que estou falando quando falo de leitura. A concepção adotada aqui toma a leitura como uma atividade complexa, de produção de sentidos, que mobiliza, além dos elementos linguísticos, outros diferentes saberes, sempre na interação autor-leitor mediada pelo texto. (KOCH, 2006). Assim, ler é uma atividade que amplia o campo de visão que se tem do mundo, expondo sua complexidade. Contudo, a leitura, para ser tomada como experiência de formação, é preciso que ocorra a confluência de certas condições. De acordo com Larrosa,

[...] embora a atividade da leitura seja algo que fazemos de forma regular e rotineira, a experiência da leitura é um acontecimento que tem lugar em raras ocasiões. E sabemos que o acontecimento escapa à ordem das causas e dos efeitos. A experiência da leitura, se é um acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada como um efeito a partir de suas causas, a única coisa que se pode fazer é cuidar para que certas condições de possibilidade se deem: só quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência. (LARROSA, 2009, p. 40).

Assim, a leitura como experiência não é um ato banal. Ela exige o envolvimento completo do leitor: corpo e mente. Estando em presença as condições apontadas por Larrosa, o ato de ler é uma experiência e, portanto, é formativo.

Enquanto mais expostos estamos a diferentes gêneros textuais, mais possibilidades temos de conhecer. Se entre os gêneros, incluímos os literários, ocorre ainda mais a expansão desse conhecimento, isso porque a literatura ensina coisas insubstituíveis, como

a maneira de ver o próximo e si mesmo, (...) de atribuir valor às coisas pequenas ou grandes, (...) de encontrar as proporções da vida, e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, a maneira de pensar e de não pensar nela, e outras coisas necessárias e difíceis, como a rudeza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor. (COMPAGNON, 2009, p. 45)

Essas coisas podem não parecer necessárias na reflexão sobre a prática docente. Entretanto, refletir sobre a própria prática implica refletir sobre os sujeitos envolvidos nessa prática, que, aliás, não têm como contexto apenas a sala de aula. Evidentemente, isso não significa que o professor deverá problematizar sua prática incluindo todos os aspectos que a envolvem, mas a maturidade intelectual e sua sensibilidade poderão lhe dar condições de melhor observar e analisar os dados de que dispõe sobre a realidade educacional em que está inserido.

Nesse sentido, a literatura, como as artes em geral, traz contribuições importantes para a formação do homem. Segundo Edgar Morin,

É no romance, no filme, no poema, que a existência revela sua miséria e sua grandeza trágica, com o risco de fracasso, de erro, de loucura. É na morte de nossos heróis que temos nossas primeiras experiências da morte. É, pois, na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida. (MORIN, 2003, p. 49)

Para Morin, a literatura, ou o filme, permite que conheçamos o homem por dentro. No dia a dia, o vemos apenas por fora ou

apenas o que nossa vista alcança. Mas, no poema ou em uma narrativa, o conhecemos por dentro. A expressão literária expõe o sujeito pelo avesso, suas contradições, fraquezas e grandezas. Os equívocos de outros personagens, ao julgar erroneamente o próximo na narrativa, podem ser detectados pelo leitor e isso forma sua maneira de captar o mundo.

Mas engana-se quem pensa que a formação dada pela literatura segue no sentido de uma formação moralista. De acordo com Antônio Cândido,

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] . Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. (CÂNDIDO, 1972, p. 805)

Para o autor, a literatura não corrompe nem edifica o homem, mas o humaniza em sentido profundo porque o faz conhecer a vida. É esse conhecimento que faz da reflexão docente algo muito além do que apenas a análise fria de dados, incapaz de perceber as interligações do fenômeno observado com fatores humanos imponderáveis.

Talvez o leitor esteja se perguntando se a subjetividade da literatura não levaria o professor a uma reflexão passional, poluída por sentimentos, quando, na verdade, a reflexão válida é aquela que se baseia em elementos objetivos. Pois é justamente para reformar o pensamento, humanizando-o, que a literatura deve estar presente entre os gêneros de leitura do professor reflexivo. Isso não significa que ele irá desprezar a objetividade, o afastamento necessário para analisar a realidade a que se dispôs a compreender. O que está em jogo é a capacidade do analista de perceber a complexidade do universo em que está situado o problema que ele investiga.

Diante do exposto, uma pergunta que caberia pode ser: e como a literatura opera de modo a formar o sujeito para a percepção sensível do mundo?

## 5. Renovar o homem usando borboletas

A literatura pode renovar o pensamento, ou por outra, pode renovar o homem e ela pode fazer isso, como diz Manoel de Barros na epígrafe no início deste trabalho, usando borboletas. Isso significa que a transformação operada pela borboleta, aqui tomada como símbolo do literário, é de natureza transfiguradora, isto é, promove a saída do casulo, o voo, a liberdade, mudando o ser. Ao mesmo tempo, esse voo é para dentro, para o profundamente humano. Um modo de demonstrar isso é tomar, comparativamente, um texto informativo e um texto literário, não para mostrar a superioridade de um sobre o outro, mas para afirmar que ambos são necessários na formação das pessoas. Os gêneros literários não podem ser descartados, pois, como já foi dito, eles têm um papel importante na formação do sujeito.

O texto literário forma as mentes de um modo mais amplo do que o texto meramente informativo. Ela completa a informação porque nos transporta com todas as nossas emoções para o universo do outro. Saber, por exemplo, através de uma matéria jornalística ou de um artigo científico, que a seca gera a miséria material das pessoas é diferente de acompanhar, através da leitura de um romance, a miséria humana causada pela falta material. O texto informativo me põe a par do mundo ao meu redor, a literatura me põe a par dos sentimentos e emoções do outro e de mim mesmo pelo que ele revela da minha cota de humanidade e da minha própria identidade. Através da literatura, o leitor aproxima-se do outro e se redescobre, se reinventa.

Além de penetrar na alma, nos sentimentos do personagem que vive o drama e levar o leitor a enxergar o outro e a si mesmo com mais proximidade, a literatura promove a ampliação das possibilidades da linguagem. Saber dos níveis de pobreza de uma população e como isso é causa e consequência da falta de uma educação que fomenta a exclusão social não tem o mesmo efeito que refletir sobre isso através de uma narrativa que além de provocar a capacidade cognitiva do leitor ainda o leva a exercitar a imaginação e a experimentar as possibilidades da linguagem. É o que acontece quando lemos, por exemplo, *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. A secura que está na vida miserável de Fabiano e sua família também está na economia de linguagem que caracteriza o estilo do autor. A aproximação com esse modo de escrita leva a descoberta do nosso corpo de linguagem como sendo maior do que prescreve certas gramáticas.

O contato com a literatura, portanto, possibilita um olhar mais abrangente, uma capacidade de percepção da vida que vai além da utilidade prática e econômica da informação ou do conhecimento que toda leitura promove. Contudo, isso só é possível quando a leitura é experiência, conforme a proposição de Larrosa, apresentada mais atrás e complementada a seguir:

O importante, deste ponto de vista da experiência, é como a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a sentir o que ainda não sei sentir, ou o que ainda não posso sentir, ou o que ainda não quero sentir. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a formar ou transformar minha própria sensibilidade, a sentir por mim mesmo, na primeira pessoa, com minha própria sensibilidade, com meus próprios sentimentos. (LARROSA, 2009, p. 11).

A leitura da literatura, como experiência, leva ao auto-conhecimento a partir da vivência e dos questionamentos levantados pelo personagem ou pelo eu lírico da poesia. Sendo assim, através da leitura literária observamos o mundo por um filtro formulado por diversas áreas do conhecimento, o que nos estimula a pensar de uma forma mais complexa. Desse modo, o leitor pode interagir com a sociedade com uma maior competência para o diálogo.

Não estou afirmando que a literatura é redentora, que salva os homens de sua porção negativa, que melhora o caráter das pessoas, pois este não é moldado apenas por suas leituras. Estou dizendo que o acesso à literatura, ao nos aproximar do outro, de nós mesmos e de outras experiências de linguagem, aumenta nossas possibilidades de deslocamento, de interação e, portanto, de ação sobre o mundo em que vivemos.

Ao provocar o deslocamento do leitor, a literatura o instiga a refletir sobre as coisas de um modo menos convencional, para além das regras sociais. O acúmulo de leituras aguça a sensibilidade, estimulando a capacidade de um raciocínio sensível. Assim, posso ter a dimensão da vida como uma constante travessia lendo Guimarães Rosa ou posso descobrir que o homem pode ser mais que um “sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio...”, conforme o poema de Manoel de Barros, citado na epígrafe.

Mas ainda poderia ser questionado sobre qual literatura contribui mais para a formação do professor reflexivo. A resposta é que literatura é um conceito amplo, não se limita àquelas obras consagradas como literárias, portanto, além dos clássicos, ele comporta obras nem sempre reconhecidas, mas de inegável valor, pois apresentam uma linguagem e um desenvolvimento temático capazes de provocar o leitor e deslocá-lo do lugar comum, levando-o a ver a vida por um outro ângulo.

Eleger o cânone como única leitura literária seria não considerar outras experiências de leitura que possibilitam o contato com um mundo imaginário no qual o sujeito leitor tem o contato com uma linguagem que o desloca da realidade imediata, fazendo-o voltar a ela com novo olhar. A literatura considerada aqui inclui não somente as obras já consagradas, mas também aquelas produções periféricas ao cânone.

A concepção de literatura como um sistema mais abrangente do que o cânone, isto é, para além das obras consagradas, indaga sobre os critérios usados pela crítica para eleger uma obra como literária. Tais critérios, muitas vezes, não são estéticos, mas tomam como referência os lugares de produção e seus valores. Não que a leitura do cânone não seja importante, mas existem obras significativas para a cultura que ficam à margem dele. São muitas vezes obras de mulheres, de homossexuais, de negros, de índios etc., dos países colonizados e de suas periferias. Essas obras são importantes porque trazem o discurso de uma parcela da sociedade que ficou excluída do ordenamento vencedor do discurso literário dominante. Conhecer seu modo de ver o mundo, sua forma de criar, de se expressar, só tem a ampliar o universo do leitor, contribuindo com sua capacidade de reflexão.

Diante do exposto, encerro a reflexão desenvolvida neste trabalho, reafirmando a convicção de que a leitura é fundamental na formação do professor reflexivo, incluindo a leitura literária como uma forma de ampliar sua percepção de mundo, de modo a possibilitar uma sempre crescente competência na hora de problematizar uma dada realidade e analisar os dados que estejam disponíveis para sua investigação. Essa convicção leva à defesa da presença da literatura de forma permanente nas práticas de leitura do professor. Quando isso se tornar uma realidade, certamente, nossas escolas cumprirão seu papel de formar sujeitos capazes de se perceber humanos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e cultura**. São Paulo. USP, 1972. p. 803-809

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

Disponível em:

<[http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia\\_da\\_autonomia\\_-\\_paulofreire.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf)>

Acesso em: 4 fev. 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. São Paulo: Autêntica, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

ZANOTO, M. A. C; ROSE, T. M. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 45-54, jan./jun. 2003.

Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a04v29n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a04v29n1.pdf)>

Acesso 4 ago. 2013.

ZABALZA, Miguel A. **La enseñanza universitaria**. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea Ediciones, 2004.



## **FORMANDO O PROFESSOR PESQUISADOR: o estágio supervisionado como etapa desse processo**

**Francisca Carneiro Ventura  
Ilane Ferreira Cavalcante**

### **1. Introdução**

Este artigo é fruto de estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Multireferencialidade, Educação e Linguagem do Campus EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – durante o desenvolvimento das atividades do estágio docente da Licenciatura em Letras Espanhol. Por tratar-se do primeiro estágio docente a ser realizado nessa modalidade de educação, pela Instituição, muitos foram os desafios enfrentados. No enfrentamento desses desafios, a pesquisa se fez presente nas atividades do estágio, a fim de contribuir com subsídios teórico-práticos voltados para um fazer reflexivo. Ao término dessa primeira experiência, consideramos importante deixar registrados os resultados alcançados a partir da escrita dos relatórios dos alunos estagiários.

Muito se tem estudado sobre o estágio docente na contemporaneidade, diferentes trabalhos têm provocado discussões relativas à percepção do sujeito de si, enquanto futuro professor, inserido num processo de construção e reconstrução reflexiva do seu fazer profissional. Este artigo tem como objetivo analisar relatórios de estágio dos alunos da primeira turma de Licenciatura em Letras Espanhol, na modalidade EaD do IFRN/ Campus EaD, buscando identificar como tais alunos foram construindo, no percurso do estágio, sua relação profissional-identitária com o campo empírico do estágio.

No Brasil, a origem da pesquisa no estágio, segundo Pimenta & Lima (2010) teve início nos anos 90 impulsionada pelos questionamentos feitos sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. O estágio organizado no formato de atividade teórica instrumentalizadora da práxis (PIMENTA, 1994), que assume uma

concepção de professor como intelectual em formação, deu início à compreensão do estágio como possibilidade “investigativa das práticas pedagógicas nas instituições educativas”. (PIMENTA, 1994, p. 47). Essa nova visão de estágio tem como finalidade superar a visão instrumental da prática docente, dando ênfase à formação de um professor investigativo.

As experiências de pesquisa vivenciadas no decorrer do estágio da docência possibilitam ao professor em formação perceber que a prática contribui para atualizar e alimentar a teoria e que uma complementa a outra, tornando-as indissociáveis. Segundo Lima (2001), por se tratar de uma visão contextualizada, o estágio como pesquisa tem um horizonte direcionado para além da instrumentalização técnica do fazer do professor, transformando-o em um profissional da educação pensante, situado num contexto determinado (a escola) e num tempo histórico que é capaz de compreender o caráter coletivo e social da sua profissão.

Libâneo (2002), por sua vez, afirma que, junto com o saber de ensinar, devem vir as capacidades de apropriação de metodologias de ação para melhorar o agir pedagógico e práticas do professor em formação por meio do seu entendimento reflexivo como profissional crítico dos contextos sociais e das práticas escolares.

A apropriação metodológica no entendimento desse autor vem a ser “o como você ajuda seu aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que você ensina”. (LIBÂNEO, 2002, p. 02). Entendemos como Libâneo, que o professor em formação precisa ser ensinado “a desenvolver habilidades de pensamento e identificar procedimentos para aprender.” (LIBÂNEO, 2002, p. 02). O espaço da prática curricular supervisionada é um espaço propício para esse desenvolvimento através de metodologias de investigação. Para isso, se faz necessário que o professor reconheça a própria identidade enquanto docente e pesquisador.

Os documentos de análises que compõem o corpus documental da pesquisa que aqui se apresenta são: Lei de Diretrizes e Bases, Organização Didática/2012 e Relatórios de Estágio dos alunos concluintes de 2014.

A pesquisa é orientada pelos princípios da investigação qualitativa, em razão de incorporar o “caráter sócio-histórico e dialético da realidade social, que compreende o ser humano como

transformador e criador de seus contextos”. (GHEDIN & FRANCO, 2008, p. 118). Para a análise dos dados optamos pela técnica análise de conteúdo, entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1995, p. 38).

A relevância do estudo consiste em apresentar pistas sobre a forma como se desenvolve o processo de aprendizagem dos professores formandos durante o estágio na EaD e a formação de uma identidade profissional do professor pesquisador.

## **2. Formação e Identidade do Professor Pesquisador**

O conceito de identidade se caracteriza como um conceito polissêmico, dinâmico, multirreferencial e multifacetado, sendo, por isso, possível de ser pensado e discutido sob múltiplos olhares, o que nos dá margem para diferentes leituras e interpretações, considerando que tal conceito é utilizado em diferentes campos do conhecimento como, por exemplo, da sociologia, da psicologia, da economia, da pedagogia e da antropologia.

Diferente de uma visão mais cartesiana (penso, logo existo), que considerava a identidade como algo estático e perene, considera-se que o sujeito, de acordo com Hall (2006), assume diferentes identidades em diferentes momentos. Por isso, não se pode dissociar a identidade individual da identidade nacional, ou do local e do tempo histórico de onde fala esse indivíduo. A elaboração da identidade se estabelece, assim, na interação entre a busca do eu e a busca de uma cultura. As marcas identitárias residem, portanto, na trajetória dos sujeitos e em suas relações com o outro.

Mas em que consiste a identidade docente? É possível definir essa identidade a partir de uma referência da instituição de formação? Pensando nisso é que este artigo apresenta os resultados de uma investigação da identidade sob a perspectiva da instituição formadora, desenvolve essa perspectiva ao analisar o que surge dos documentos oficiais da instituição e dos relatórios dos alunos concluintes do Curso de Licenciatura do Campus EaD do IFRN em 2014.

A identidade do professor, proposto pelos cursos de licenciaturas do IFRN no Projeto Pedagógico do IFRN (PPP, 2012) e no Programa do Estágio Docente, em todas as suas etapas, é uma identidade de “Professor Pesquisador”, por isso, investiga-se, a partir de um espaço específico (O IFRN) e de um grupo determinado, os alunos concluintes da Licenciatura em Letras Espanhol a distância, o processo de construção e ressignificação das identidades do curso de licenciatura, que conseqüentemente, afetam a identidade do professor.

As pesquisas sobre a formação da identidade dos professores têm “[...] recebido a atenção e o interesse de muitos educadores na busca da compreensão das posturas assumidas pelos professores” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 61). Refletir a formação do professor e o estágio docente impõe discutir a construção da identidade formativa do professor para se chegar a uma identidade do curso no qual o professor em formação está matriculado.

Compreende-se que a atividade docente, por sua própria natureza, é cotidianamente imprevisível e contraditória em suas interações e nas relações vividas em sala de aula, portanto, dentre os diferentes elementos que interferem na formação do professor está a dimensão legal.

### **3. Identidade do Professor a Partir dos Documentos**

Para analisar os documentos selecionados na perspectiva da formação de identidade profissional do licenciando do IFRN/ Campus EaD, conforme proposta do programa de estágio das licenciaturas, esta investigação se ancora em uma compreensão de identidade profissional que é fruto do cruzamento de diferentes processos que não seguem uma linearidade temporal e que não têm pontos de chegadas já determinados.

Trata-se de uma identidade profissional que se predispõe à abertura para o novo, rompendo com o repetitivo na busca de saberes e fazeres do professor pesquisador, entendido aqui como aquele que pesquisa, mas também escreve e inventa, que compõe uma trama com os fatos que lhe caem sobre a mesa. Fatos que não são aleatórios, mas selecionados a partir do interesse e da lente de quem faz a escrita de si, vislumbrando descobrir sua própria identidade pessoal e profissional.

Libâneo afirma que a instituição formadora deve ensinar o futuro professor a pensar metodologicamente. Isso implica, no estágio, em criar situações de aprendizagem em que o estagiário “aprenda a buscar informações, aprenda a localizá-las, analisá-las, relacioná-las com conhecimentos anteriores, dando significado próprio”. (LIBÂNEO, 2002, p.1) e tudo isso só pode acontecer por meio de um processo formativo fundamentado na pesquisa.

Para a análise dos dados dos documentos selecionados para o estudo, foi elaborado um esquema de análise apresentado no Quadro 01 a seguir.

Quadro 01 - Sistematização por contextos, categorias e unidades de registros

<b>ESQUEMA DE ANÁLISE DOS DADOS</b>			
<b>Contextos de Análise</b>		<b>Categorias de análise</b>	<b>Unidades de registros</b>
<b>Pesquisa Documental</b>	- Diretrizes e Bases – Lei nº 9394/96 - Organização Didática do IFRN (2012) -Relatórios dos alunos	Formação docente Identidade profissional	Trechos extraídos dos documentos

Fonte: as autoras

Inicia-se a investigação pela análise dos dados de trechos extraídos da LDB/9394/96 que tratam da educação nacional como um todo, em seguida, passa-se à leitura da Organização Didática/2012 do IFRN, que aborda aspectos legais e orientadores da formação de professor para a Educação Básica e do desenvolvimento do estágio docente das licenciaturas do IFRN, em seguida, é que se procede à análise de trechos dos relatórios de alunos estagiários.

A unidade de contexto é considerada o segmento mais extenso de conteúdo para quem realiza análise de conteúdo, no

momento em que forma uma unidade de registro (VALLA, 1986), além disso, “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem.” (BARDIN, 1995, p. 107).

Para um melhor entendimento da base legal da educação brasileira, concernente à formação do professor, foram destacados alguns fragmentos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e da Organização Didática/2012 do IFRN que se caracterizam como recortes da legislação educacional que orientam as licenciaturas e o estágio docente na Instituição.

- **A LDB-9394/96 e a formação docente**

O Brasil iniciou uma discussão democrática sobre os destinos da educação brasileira, por meio de discussões em torno dessa LDB que duraram seis anos de debates nacionais até resultar no projeto de lei que foi enviado pela Câmara ao Senado em 1994. (BRASIL, 2000). Essa empolgação democrática, no entanto, foi frustrada em abril de 1995 pelo surgimento de outro projeto de lei para a LDB, gestado nos bastidores do Ministério de Educação e Cultura (MEC) com conteúdo diferente do projeto de lei inicialmente encaminhado ao Senado, tendo, portanto, prevalecido o projeto de lei do MEC.

Da LDB vigente alguns artigos trazem orientações para a formação do professor e para o estágio da docência. O Art. 61, por exemplo, trata da formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, apresentando como fundamentos:

- a) a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- c) o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2014, p. 35).

A LDB propõe que o estágio busque associar teoria e prática por meio da capacitação em serviço, permitindo, inclusive, o aproveitamento de experiências anteriores do aluno em outras instituições ou atividades.

O Art. 62 da LDB vigente explicita que a formação de professores para atuar na educação básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação”, sendo estabelecida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O Art. 63 determina que os Institutos Superiores mantenham:

a) cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive para o curso normal superior;

b) programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

c) programas de educação continuada para os profissionais da educação.

No contexto do conteúdo do Art. 63, surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a tarefa de atuarem na formação de professores para a educação básica, prioritariamente, nas áreas das Ciências da Natureza e da Matemática. A LDB determina, ainda, que a formação docente, exceto para a educação superior, inclua prática de ensino de, no mínimo, 300 horas (Art. 65). O IFRN amplia essa prática, pois está trabalhando o estágio docente com 400 horas.

Ao descrever, no Art. 13, as funções dos docentes, determina que a eles competem:

- a) participar da elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino;
- b) elaborar e cumprir planos de trabalho (...);
- c) zelar pela aprendizagem dos alunos;
- d) estabelecer estratégias de recuperação (...);
- e) ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos (...)
- f) colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 2014, p. 15).

Todas essas competências impõem uma mudança no papel de professor da perspectiva do profissional do ensino, constante na LDB anterior, para o papel de profissional da educação, ampliando, assim, o conceito de professor.

No que concerne à prática docente na formação inicial, a LDB, na nova 9ª versão, destaca, no Art. 82, que “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.” (BRASIL, 2014, p. 43).

Cumprindo essa determinação legal, o IFRN elabora um programa de atividades para o estágio docente que começa a implantar no ano de 2012.1.

### • **Organização Didática do IFRN/2012**

A Organização Didática se constitui em um documento interno do IFRN que normatiza as ações educativas propostas no Projeto Político Pedagógico da Instituição, nos Planos de Cursos e no programa de estágio.

O Art. 311 desse documento afirma que “nos cursos de licenciatura, o estágio docente caracteriza-se como uma prática profissional obrigatória”. (IFRN, 2012, p. 69) Essa obrigatoriedade é respaldada na LDB, mas as instituições de ensino superior têm autonomia para instituí-las e adaptá-las de acordo com as suas diretrizes internas.

No parágrafo único desse artigo 311, o IFRN define o estágio docente como

uma etapa educativa necessária para consolidar os conhecimentos da prática docente, sobretudo para proporcionar aos estudantes da licenciatura uma oportunidade de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, o ambiente escolar e suas relações e implicações pedagógico-administrativas, podendo investigar aspectos subjacentes que compõem esse panorama e interferem em sua evolução. (IFRN/Organização Didática, 2012, p. 69).



Essa concepção de estágio assumida pelo IFRN, portanto, está em consonância com a perspectiva de estágio como pesquisa e toma corpo em cada uma das suas etapas.

Em termos do acompanhamento do processo de estágio o Art. 312 da Organização Didática (IFRN, 2012, p. 70) determina o seguinte:

I Deverá ser designado um Coordenador de Estágio [...] com o objetivo de articular os estágios docentes I a IV.

II Em Estágios Docentes I e II deverá ser destinado um professor-orientador por turma com até 20 estudantes.

III Em Estágios Docentes III e IV deverá ser destinado um professor-orientador (do Núcleo Específico) por turma de até 10 estudantes.

Na modalidade a distância precisamos definir algumas diferenças em relação à modalidade presencial. Nesse caso, nas licenciaturas a distância do IFRN, essas diferenças dizem respeito a dois itens: recursos didáticos e equipe pedagógica.

- **Recursos Didáticos**

Somente na licenciatura a distância há um material específico, dividido em aulas, que orientam o aluno a respeito dos fundamentos do estágio supervisionado na instituição e, ao mesmo tempo, acerca dos passos que ele deve seguir no preenchimento dos documentos referentes ao estágio, tais como as fichas de acompanhamento e a elaboração dos relatórios.

Além das aulas escritas, também há o acompanhamento da equipe pedagógica de estágio supervisionado por meio da plataforma virtual de aprendizagem.

- **Equipe Pedagógica**

Para cumprir a carga horária de estágio supervisionado, o aluno tem o acompanhamento de uma equipe que varia um pouco entre os estágios I, II e III, IV. Nos primeiros dois estágios, há, como em qualquer outra disciplina do curso, um professor da disciplina

e um grupo de tutores a distância. Nos estágios III e IV, além da equipe de professor coordenador de estágio e dos tutores da distância há, ainda, a presença de um professor colaborador, que é o responsável pela sala de aula onde o aluno atuará na regência de classe.

Na Organização Didática do IFRN (2012, p. 69), a investigação aparece como um caminho a ser seguido para que o professor em formação inicial conheça a realidade do seu espaço de trabalho – a escola e a sala de aula. Nesse sentido, o estágio como pesquisa é algo já pensado e institucionalizado pelo IFRN.

Ao colocar a pesquisa como base da proposta do estágio docente, o instituto está investindo no retorno do pensamento investigativo, na dúvida, no questionamento e propondo, pela pesquisa no estágio, situações de ensino e aprendizagem direcionadas para o desenvolvimento da autonomia na forma de pensar, de compreender a escola, a sala de aula e as práticas docentes.

As ações de pesquisa sobre a escola e a sala de aula fazem o professor em formação tomar consciência da realidade das escolas públicas nas quais irá atuar, instiga o estagiário a pensar sobre o fazer docente, transformando uma ação rotineira numa ação refletida. A pesquisa no estágio em que os alunos estagiários se envolvem, contribui para uma ressignificação de sua própria prática.

Alarcão (2001, p. 6) utiliza dois princípios para abordar as implicações do conceito de professor-investigador na formação do professor. No primeiro princípio, a autora diz que “todo professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.” Com essa compreensão, a investigação a ser realizada pelo estagiário necessita estar relacionada com a escola e com a sala de aula na qual irá atuar nas regências do ensino fundamental e do ensino médio. No segundo princípio, Alarcão afirma que “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas”. (ALARCÃO, 2001, p. 6)

Isso significa que, para formar um professor investigador, a instituição formadora necessita desenvolver competências de investigação e o professor em formação precisa partilhar com os outros professores os resultados de suas investigações.

Tendo compreendido qual é a identidade do professor apresentada na legislação e nos regulamentos internos do IFRN e compreendido o formato do estágio curricular na modalidade a distância e suas especificidades, é possível analisar os relatórios produzidos pelos alunos ao longo de seu estágio como escrita de si.

Para a realização da análise documental foram coletados 05 (cinco) relatórios, sendo um de cada polo: Natal (PN); Parnamirim (PP); Lajes (PL); Caraúbas (PC) e Marcelino Vieira (PMV), resultando na análise de 05 (cinco) relatórios dos alunos estagiários (AE) do IFRN/Campus EaD, considerando o limite deste artigo.

#### **4. A Identidade do professor nos relatórios dos alunos**

51

O Relatório, no estágio das licenciaturas do IFRN, na modalidade EaD se constitui como um processo de escrita sobre a formação do professor numa perspectiva reflexiva que cobre o relato da vivência do estágio nas atividades teóricas e práticas relativas às 4 (quatro) etapas do Estágio. A elaboração do relatório do Estágio é uma atividade obrigatória e avaliativa do desempenho profissional do aluno estagiário. Observe-se o que evidenciam os fragmentos dos relatórios.

[...] eu acreditava que como professor há anos o estágio não iria servir de nada pra mim [...]. Com o decorrer do estágio percebi que estava errado e tinha que rever meus conceitos. As 04 etapas do estágio [...] foram muito prazerosas e me ajudou muito para que pudesse rever minha prática pedagógica no meu dia a dia. Durante cada etapa de estágio aprendi algo novo, desde a observação da escola até a regência de classe. O estágio serviu muito para minha carreira docente, apesar de já estar em sala de aula há anos, aprendi muito e renovei minha prática como professora. A. [...] valeu muito a pena ter tido o prazer de me sentir professor do idioma que estudamos durante o

curso e me sentir muito preparado para enfrentar a carreira docente. (AE-01/PN).

O Estágio [...] é uma ocasião de mudança entre o professor em formação e o profissional da educação. [...] é indispensável como componente curricular do curso, [...], pois o formando necessita de preparo para enfrentar [...] obstáculos e propor soluções para os problemas [...] da profissão, como também descobrir habilidades de projetar metas a serem alcançadas em prol da aprendizagem do aluno. [...] a minha experiência de estágio enriqueceu muito meu desempenho como docente [...] sendo gratificante aquilo que aprendi a mais na minha formação acadêmica, pois a cada conhecimento, adquirimos novas práticas [...] fiquei bastante satisfeito com o meu estágio. Aprendi muito, como também apliquei experiências [...] antes aprendidas. [...] obtive um amadurecimento tanto profissional quanto pessoal que será relevante [...] no futuro. (AE-02/PP).

A compreensão que surge a partir da leitura e análise do recorte acima impõe a interpretação de que o sentimento de prazer pela realização profissional, expressos por esses dois estagiários parecem espelhar mais intensamente a dimensão prática - “experiência” - cuja referência primordial é o exercício da docência em espanhol, marcando fortemente o sentido atribuído à sua relação com o processo de ensino-aprendizagem nas etapas do estágio que aí lhes foram proporcionadas. Os escritos do relatório evidenciam a contribuição do estágio para a profissionalização dos estagiários, o que traduz a formação de sua própria identidade pessoal e profissional e a capacidade de elevação da sua autoestima enquanto professor.

Um sentimento de prazer e realização pessoal pelo bom desempenho nas regências foi evocado quando esses licenciandos se depararam pela primeira vez como professores de Língua Espanhola, fazendo-lhes sentirem-se preparados para a docência. Tudo isso, serve de testemunho de que o estágio contribuiu muito para rever as práticas pedagógicas e os próprios conceitos que tinham sobre o ser professor, confirmando o que afirma Perrenoud: “[...] na aula manipula-se, sobretudo sentido: se este se constrói, nem que seja provisória ou parcialmente, a aprendizagem torna-se

possível; se não, perpetua-se a comédia do saber!” (PERRENOUD, 1995, p. 198).

Para esses alunos, em todas as etapas do estágio houve o aprendizado de algo novo e todas foram prazerosas e importantes por promoverem muitas aprendizagens para o crescimento pessoal e o profissional. Para Dubar (2005), as formas identitárias resultam da articulação entre a transação objetiva e subjetiva dando pistas para o entendimento de que a objetividade está relacionada à identidade profissional e a subjetividade à identidade pessoal.

As evidências encontradas nos escritos do AE-03/PMV caminham na mesma direção dos anteriores, conforme trecho do relatório a seguir.

[...] a experiência vivenciada durante o Estágio [...] foi riquíssima e possibilitou o nosso desenvolvimento e crescimento, tanto no âmbito pessoal, como no profissional, permitindo a construção de conhecimentos referentes à prática pedagógica em si, como em relação à educação de um modo geral. Sendo evidente a criação de bases sólidas para a nossa atuação no espaço escolar de maneira significativa, possibilitando subsídios para uma educação que considere o [...] aluno [...] pertencente a uma sociedade e que se manifesta sobre essa e, ainda, edifica os saberes em conjunto com o professor. [...] Isso abre o nosso olhar para uma visão crítica e reflexiva sobre a comunidade a qual estamos inseridas como sobre a educação, [...] especificando que o conhecimento não é pronto e acabado. (AE-03/PMV).

No entanto, no depoimento do aluno do Polo de Marcelino Vieira surgem novos elementos de análise, como, por exemplo, o destaque da dimensão teórica quando ele afirma que as atividades do estágio criaram situações de aprendizagem que lhe proporcionaram “[...] bases sólidas” para uma atuação docente significativa. Essa base teórica contribuiu para uma prática docente em que o aluno se manifesta sobre as questões sociais e, com isso, edifica os saberes em conjunto com o professor possibilitando-lhe “[...] uma visão crítica e reflexiva sobre a comunidade a qual estamos inseridas e sobre a educação” (AE-03/PMV) desenvolvida nas mediações da escola numa perspectiva crítica e reflexiva,

elucidando a compreensão de que a teoria e a prática no estágio se complementaram.

O relatório analisado do AE-04/PC também demonstra reflexões sobre o estágio semelhantes aos demais polos anteriormente apresentados, conforme constatação no recorte textual a seguir.

O presente trabalho foi de suma importância para a nossa formação e desenvolvimento enquanto discente e futuro [...] “professor pesquisador” já que se trata do perfil mais requisitado e importante para se estar fazendo a diferença em qualquer instituição de ensino. [...] destaco a importância do mesmo para articulação da prática educativa promissora, que realmente venha fazer diferença no desenvolvimento e na qualidade do aprendizado do aluno. [...] os aspectos teóricos e práticos são entrelaçados, assim os dois contribuem de forma bem significativa, refletindo positivamente na qualidade da aula, A experiência em sala de aula, permite que o educador estagiário, assuma uma postura diferenciada, de forma crítica e reflexiva. [...] assumimos um papel de procurar estimular o interesse do aluno, através da mediação do conhecimento, [...]. (AE-04/PC)

Os enunciados do relatório acima traduzem uma percepção de estágio que contribuiu muito para a formação do “professor pesquisador” como “o perfil mais requisitado” que faz o “diferencial em qualquer instituição de ensino” (AE-04/PC), evidenciando, assim, que o estágio contribuiu para a formação e para a identidade do professor pesquisador, reconhecido como o diferencial qualitativo na formação nas instituições de ensino e destacando, assim como o AE-03/PC, a importância da relação teoria-prática para a formação de uma identidade profissional.

O AE-05/PL, ao fazer uma análise comparativa entre suas expectativas ao entrar na primeira etapa do Estágio e as experiências vividas em relação às aprendizagens adquiridas durante as demais etapas, declara que o estágio, realmente, foi uma etapa formativa muito importante para sua formação profissional, conforme testemunho a seguir:

A comparação entre o esperado inicialmente e as experiências realmente vividas e o que estas proporcionaram durante este último estágio foram realmente, um ponto muito importante. As experiências foram, sem dúvida, em conjunto com as diferentes formas como foram abordadas e respondidas às várias situações, positivas [...] o que fez com que houvesse uma evolução pessoal e profissional. [...] No início desse longo período de aprendizagem existiam muitas expectativas e receios em relação ao Estágio, à realidade escolar que iríamos encontrar, aos alunos e aos [...] professores. No entanto perspectivou-se que o ano de Estágio seria um ano de muito trabalho, mas com o forte contributo na obtenção de competências pessoais e profissionais para desempenho de uma futura função como professora. Concluída, mais uma etapa [...] se superou todas as expectativas na medida em que promoveu um ambiente cooperativo, de partilha de experiências e opiniões, com boa capacidade de trabalho em conjunto. (AE-05/PL)

Os relatos do aluno do Polo de Lajes revelam que a identidade, construída durante o estágio se caracteriza como identidade pessoal e profissional, assim como há uma íntima correspondência entre o eu e a profissionalização. Muito embora não chegue a definir que identidade de professor o estágio está formando, enunciam que a identidade pessoal é necessária para se chegar à identidade profissional.

A construção da identidade evidenciada pelos alunos estagiários do IFRN/Campus EaD em seus relatórios foi uma identidade que se constrói, essencialmente, pela prática na perspectiva de Ghedin (2006, p. 239) quando afirma que uma “identidade profissional se constrói [...] nas práticas [...] e pelo significado que cada professor, [...] confere à atividade docente em seu cotidiano, mediante seus saberes, suas angústias e anseios [...]” (GHEDIN, 2006, p. 239).

Dessa forma, a identidade do professor em formação do IFRN EaD é uma identidade em construção que inicia na sua formação inicial, passa pelo estágio e avança no cotidiano da sua prática nas salas de aulas das escolas brasileiras.

## 5. Considerações Finais

As evidências detectadas nos escritos dos relatórios dos professores em formação do IFRN/Campus/EaD demonstram que o processo reflexivo vivenciado pelos alunos estagiários teve início desde a primeira etapa do estágio, com o enfrentamento de suas dúvidas, de suas crenças do que acreditavam ser o estágio, até a última etapa, quando surge o sentimento de entusiasmo pelo reconhecimento da aquisição das aprendizagens teóricas e práticas necessárias ao bom desempenho da profissão docente. As imagens positivas se materializam nas práticas das aulas da regência de classe e nos relatórios porque, ao questionar seus conceitos e valores subjacentes à prática pedagógica construída até então, o professor em formação ainda não havia construído novas imagens e novos papéis que pudessem tomar o lugar dos antigos, revelando a formação e a identidade profissional do professor pesquisador em processo de construção.

Os fragmentos dos relatórios dos alunos evidenciam que o exercício da prática no estágio se fez de forma contínua, observando, refletindo, se reconstituindo na e pela prática, teorizando e pesquisando acerca do que aprendiam, como sujeitos inconclusos, crescendo, aprendendo e redescobrimo-se como profissional e redefinindo-se, que seguiram o estágio ressignificando a própria identidade e confirmando o pensamento freireano de que “Na verdade, o inacabamento do ser humano [...] é próprio da experiência vital”. (FREIRE, 2002, p. 55).

A experiência do estágio confirma isso por meio dos enunciados dos relatórios de estágios dos alunos da EaD. Com esse inacabamento, os futuros professores têm consciência de que precisam continuar aprendendo para formar uma identidade pessoal e profissional que dê conta das exigências do ser professor pesquisador.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel de. **Professor-investigador: Que sentido? Que formação?** Publicado em Cadernos de professor nº 1, pp.21-30, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1995.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (Atualizada, 9ª Edição, 2014).

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

IINSTITUTO FEDERAL E EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN. **Organização Didática**, Natal/RN, 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico**, Natal/RN, 2014

GHEDIN, Evandro & Franco, Maria Amélia Santoro. **Questões do método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos/ Cord. Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta. 2008.

\_\_\_\_\_. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In: **Formação de educadores: artes e técnicas - ciências políticas**. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) São Paulo: UNESP, 2006.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** in: Pimenta & Ghedin (Org.). 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A Hora da prática**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PERRENOUD, Perrenoud. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo. Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

VALLA, J. **A Análise de conteúdo**. In SILVA A. S.; PINTO J. M. (Eds.) Metodologia das Ciências Sociais (pp.101-128). Porto: Afrontamento, 1986.

*PARTE 02:*

---

**ENSAIOS SOBRE  
FORMAÇÃO DOCENTE**

---

## MEMÓRIAS DE UMA PROFISSIONALIZAÇÃO: COMO ME TORNEI PROFESSORA

Aline Cristina da Silva Lima

A transformação do milho duro em pipoca macia é símbolo da grande transformação por que devem passar os homens para que eles venham a ser o que devem ser. O milho de pipoca não é o que deve ser. Ele deve ser aquilo que acontece depois do estouro. O milho de pipoca somos nós: duros, quebra-dentes, impróprios para comer. Mas a transformação só acontece pelo poder do fogo. Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre. Assim acontece com gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo. Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito, a vida inteira. São pessoas de uma mesmice e uma dureza assombrosas. [...] Pipoca, fechada dentro da panela, lá dentro ficando cada vez mais quente, pensa que a sua hora chegou: vai morrer. Dentro de sua casca dura, fechada em si mesma, ela não pode imaginar destino diferente. Não pode imaginar a transformação que está sendo preparada. A pipoca não imagina aquilo de que ela é capaz. Aí, sem aviso prévio, pelo poder do fogo, a grande transformação acontece: Bum! E ela aparece como uma outra coisa completamente diferente, com que ela mesma nunca havia sonhado. Piruá é o milho de pipoca que se recusa a estourar. São aquelas pessoas que, por mais que o fogo quente se recusam a mudar. Elas acham que não pode existir coisa mais maravilhosa do que o jeito delas serem. A sua presunção e o medo são a dura casca que não estoura. O destino delas é triste. Ficarão duras a vida inteira. Não vão se transformar na flor branca e macia. Não vão dar alegria a ninguém. Terminado o estouro alegre da pipoca, no fundo da panela ficam os piruás que não servem para nada. Seu destino é o lixo. E você o que é? Uma pipoca estourada ou um piruá?

Rubem Alves

### 1. Introdução

Ao ser desafiada a escrever sobre as memórias de minha profissionalização docente me deparei com sentimentos paradoxais, ao mesmo tempo em que me orgulhava por ter uma trajetória de superação, incorria no temor de escolher erroneamente os fatos a serem expostos. Não queria uma sacralização da minha profissão, nem tão pouco um caráter apenas técnico, e foi assim, balanceando emoção e razão que consegui expor uma breve seleção de minhas memórias.

Início com a parábola do milho da pipoca de Rubem Alves, porque sintetiza o processo de transformação ocorrido em minha trajetória docente, foi dolorido, em alguns momentos pensei em desistir, mas superei o fogo e me permiti transformar em pipoca. Consciente de que o processo de transformação é inacabado, e que, ao escrever esse texto, já repenso minhas convicções e certamente as mudarei.

Estive por muito tempo imersa na ideia de que ser professor era algo para o que já nascíamos predestinados. Em minha concepção, existia o dom de ensinar e esse era para poucos, desse modo, eu romanceava e sacralizava minha escolha profissional. À semelhança da figura do mestre, expressa na obra literária *O Ateneu*, a docência era a extensão do lar, um prolongamento do amor paterno, essência do amor e, por fim, sacralizada. Desse modo, não havia profissão mais importante que a docência, ela tinha o papel de transformar a sociedade corrompida e “sem valores morais”.

Cotidianamente estamos aprendendo algo com as pessoas ao nosso redor, mas isso não faz delas professores. Apesar de a comunicação ser modalidade do ensino, o que o caracteriza são os seus propósitos e dificuldades específicas. Portanto, a profissão de ensinar é, em primeira instância, uma técnica que precisa de aprimoramento e adequações constantes.

A primeira peculiaridade do processo de ensinar, pois, seria sua intencionalidade, ou seja, pretender ajudar alguém a aprender. [...] Numa relação interpessoal direta ou em procedimentos de transmissão à distância haverá, forçosamente, alguém a quem se quer ensinar alguma coisa. (CASTRO, 2002, p. 15).

Logo, há processos de ensino-aprendizagem que não ocorrem em um espaço intencionalmente destinado a isso, como a escola. Desde os tempos mais remotos já havia transmissão de experiência e conhecimentos importantes para a sobrevivência humana. Aprender a caçar, a reconhecer as plantas e animais da natureza, construir seus artefatos de trabalho, são exemplos desse ensino que podemos denominar de não formal.

Quando se trata do ensino escolar, com função e objetivos específicos para cada sociedade, ordenado por forças macro e micro sociais, ultrapassa a capacidade inata de ensinar. É, pois, uma construção diária, uma constante reavaliação e reformulação das práticas, dos pensamentos, das relações interpessoais. Compreender como ocorreu a transformação de meu pensamento é o intuito deste trabalho.

## **2. 'A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome...'<sup>4</sup>**

Natural de Paulista/PE, ingressei na pré-escola bem cedo e, apesar de não me recordar das vivências em sala de aula, minha mãe sempre me disse que eu amava aquele espaço, as atividades mexiam com minha criatividade, eu era ativa e rapidamente aprendia. Ao nos mudarmos para a cidade de Natal fui estudar em uma escola da rede estadual de ensino, no que se chamava à época de alfabetização. Ainda posso rever a imagem daquele corredor que levava para a última sala, nela tinha um quadro negro, acima desse quadro um alfabeto em letras garrafais e nas paredes da sala se dispunham vários desenhos, números, vogais... Aquilo me provocava fome, desejo de aprender a ler.

Sempre fui inquieta com esse desejo de aprender a ler, caçula de três irmãos me incomodava o fato de eles lerem e eu não. Principalmente porque minha mãe sempre comprava gibizinhos e eu não me contentava com a leitura de imagens, eu queria saber o que eles realmente estavam comunicando. O processo de aprendizagem da leitura na escola era lento, a professora procurava acompanhar o ritmo da maioria, não havia tarefas diferenciadas de acordo com o nível de cada aluno. Isso me deixava entediada, enquanto a maioria estava ainda tentando realizar as atividades eu reclamava por achá-las fáceis demais. Foi quando comprei uma cartilha do "abc" e, com a ajuda de minha mãe e irmãos, aprendi a decodificar, primeiro as sílabas e depois as palavras.

Esse estímulo me fez avançar em relação aos colegas de sala, a ponto de no ano seguinte fazer parte de um grupo seletivo dos que já sabiam ler. A professora da primeira série dividiu a sala entre

---

4 Todos os fragmentos que intitulam os tópicos deste trabalho foram retirados de textos do escritor Rubem Alves.

os que sabiam e os que não sabiam ler, fazia duas atividades na sala e os que já estavam mais avançados podiam ser monitores dos demais. Isso me fazia sentir o máximo, e as notas no final dos bimestres “comprovavam” isso. Hoje, me volto para essas lembranças com uma série de ressalvas, pois muitos colegas se sentiam mal com o fato de fazerem parte do grupo dos “atrasados” e eram motivo de chacota.

Eu seguia com uma admiração inabalável pela ação docente. Os professores pareciam semideuses, conhecedores de tudo, e bons oradores. Meu objetivo era conseguir alcançar tamanha sabedoria e, por isso, me dedicava amorosamente aos estudos e adorava ser considerada a “melhor aluna da sala”. Por muitas vezes, ponderei meu sonho inalcançável.

Esse pensamento se deve ao fato de, ainda no ensino fundamental, meus pais se separarem e isso abalou muito as nossas vidas. Eu era uma criança que passava por muitas privações financeiras e emocionais, não possuía os recursos necessários para uma condição humana favorável e as escolas nas quais estudava não tinham as condições desejáveis para um bom desenvolvimento em termos intelectuais. Faltavam docentes quase todos os anos, e os próprios funcionários das escolas desacreditavam da possibilidade de seus alunos adentrarem no ensino superior em uma universidade pública (e seria ilusória a possibilidade de cursar uma graduação em uma rede privada de ensino).

Eu não sabia ainda que seria professora de História, mas já tinha certeza que queria ser como aquelas professoras, que pareciam dominar todo o conhecimento e que eram acima de tudo afetivas com seus alunos. Nas brincadeiras em casa e na escola, eu imitava os procedimentos e métodos que as educadoras desenvolviam na sala de aula. Um fato que me marcou muito foi o apoio que essas professoras dos anos iniciais me davam para seguir essa carreira. Inclusive, na 4ª série tive um texto inserido na avaliação de ciências e recebi o elogio daquela professora afirmando que eu seria uma grande escritora. Embora não tenha me tornado essa escritora, tenho me construído e reconhecido enquanto docente que reflete sobre as próprias ações.

Esses primeiros anos de escolarização foram marcados por práticas de memorização, disciplinares e metódicas. Quem não se enquadrava no sistema era considerado incapaz. Ao que me parece, as forças sociais eram mais fortes que a boa vontade dos

professores. Cheguei a presenciar, inclusive, agressão física de uma professora contra um colega de sala, fiquei assustada, mas naturalizei aquela ação. Afinal, como a professora conseguiria conter aqueles alunos indisciplinados e inconseqüentes, senão daquela maneira? Não me envergonho desse pensamento, tendo em vista que eu não havia desenvolvido senso crítico e, como já mencionei, os professores eram meu referencial de sabedoria. Se ela estava fazendo aquilo, certamente era preciso.

Dada a facilidade em aprender e ao domínio que tinha sobre os conteúdos ministrados em sala de aula, fui convidada pelos pais dos colegas de turma a auxiliar no processo de alfabetização de seus filhos. Era a minha primeira atividade docente remunerada e com um objetivo bem específico: ajudar aquelas crianças a ler e escrever. Como fazê-lo? A esta indagação respondi rapidamente, imitando o que as professoras faziam em sala de aula. Era simples, eu sabia o conteúdo e isso me habilitava a instruir meus colegas.

Foi uma etapa determinante para a escolha profissional, eu me sentia realizada ao ajudar outras pessoas a aprenderem aquilo que eu já sabia. Minha concepção era de transmitir o que sabia, logicamente por meio de atividades repetitivas e de memorização. Bem, era essa a noção que eu possuía, e talvez tenha dado certo por promover uma atenção individualizada, diferente da que as crianças tinham na sala de aula, por isso, elas conseguiram avançar. Pimenta (1998, p.169) afirma que, “[...] para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se faz necessário os saberes pedagógicos e didáticos”. Ou seja, o processo de ensino é mais complexo do que eu concebia na época. Não estou dizendo, porém, que para ajudar meus colegas era preciso ter feito uma licenciatura, mas que a ação desempenhada configurou-se mais como uma instrução do que como um processo de ensino. Sobre a noção de instrução, assim afirma Castro:

Costuma-se associar ao conceito de ensino a ideia de instrução. Esta, às vezes, diz respeito ao processo de transmissão do saber, à tarefa de instruir; outras vezes, denomina seu resultado: fala-se, por exemplo, de homens instruídos, como de pessoas que adquiriram o saber, a cultura e de instrução como um procedimento, uma ação. Indica a aquisição de algum conteúdo cognitivo, mas o termo é usado também na expressão “instrução moral e cívica”, mas comprometida com



a formação de atitudes e valores, sabendo-se que o mesmo radical aparece na palavra “instrutor” relaciona-se à aquisição de destrezas, hábitos ou habilidades. Como acontece com muitas outras palavras do vocabulário pedagógico, não tem um significado preciso [...]. (CASTRO, 2002, p. 17).

Na instrução não ocorre um processo de construção da autonomia, mas uma transposição didática. Aquilo que se sabe é transmitido, não dando ao educando a capacidade de ultrapassar o conhecimento em questão.

Mas eu seguia com a atividade e sentia-me desde já como uma professora, e todos ao meu redor afirmavam categoricamente “nasceu para ser professora”. Foi então que ganhei meu primeiro quadro negro e giz, que se tornaram meus brinquedos favoritos. Até que os transformei em instrumento de trabalho ao abrir um núcleo de reforço escolar. Ganhava muito pouco, mas já era um suporte para a família. E vi se materializar um pensamento popular que dizia “basta saber para ensinar”. E até hoje persiste entre muitos a noção de que saber o conhecimento científico disciplinar é suficiente para o saber fazer, deixando de lado os saberes experienciais e pedagógicos.

Acerca dessa problemática, António Nóvoa, em seu texto “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa”, reforça a necessidade de considerar o ensino, entre outras coisas, a partir dos próprios professores, suas histórias de vida e trajetória acadêmico-profissional. “[...] há o reconhecimento de que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente.” (NÓVOA, 1997, p. 32). Nesse sentido, a ciência na atualidade busca reinventar os sujeitos, associando as dimensões pessoais e profissionais.

A escola de reforço foi uma experiência desafiadora, pois à medida que surgiam as dúvidas dos alunos, eu também me desenvolvia. Aprendia enquanto ensinava e, acima de tudo, percebia o quanto é importante a pesquisa para a prática dos professores. Eu tinha que estudar diariamente para preparar as aulas. Essa noção de pesquisa era reducionista, porém salutar, tendo em vista que não é possível ensinar algo que não se sabe. A ampliação do conceito de pesquisa só veio ocorrer na graduação, quando me envolvi com a pesquisa educacional. Desse modo, passei a perceber o professor-pesquisador como aquele que repensa sua prática, teoriza e a refaz, numa dialética constante.

Mas essa percepção de pesquisa demorou em se integrar à profissão docente, pois durante muito tempo vigorou a ideia de que os professores não dominam os processos de pesquisa “Quem sabe faz, quem não sabe ensina”. Após os anos 1960, com a expansão da escola e profissionalização do ensino, ocorreu o primado da pedagogia, pretendia-se insinuar que no fundo o essencial era o domínio das técnicas e dos processos pedagógicos. Porém, não há como ser professor apenas com esses saberes, é preciso associar saberes disciplinares, saberes de referência e saberes experienciais.

Isso me remete ao processo de mudança e medo que vivenciei ao sair do ensino fundamental e ingressar no então ginásial. Recordo-me que isso era um feito extraordinário na vida dos alunos da minha comunidade, eu mal podia esperar para mudar de escola e ter vários professores diferentes. Mas nem tudo foram flores, a distribuição dos alunos nas salas de aula ocorria de acordo com a idade, e eu estava atrasada em um ano, dada a mudança de Estado realizada na primeira infância. Fui posta numa turma de 5ª série B que era um caos, alunos bem maiores que eu, desinteressados e com uma reputação terrível entre os professores. A adaptação não aconteceu facilmente, o rendimento escolar decresceu vertiginosamente. Todos os meus colegas estavam em outra sala eu não compreendia porque aquilo estava acontecendo comigo. No primeiro resultado das notas de língua portuguesa, a minha nota foi a maior da sala, mesmo tendo sido consideravelmente baixa. Naquele ano, aprendi que as relações interpessoais na sala de aula também são fundamentais para um bom desempenho no processo de aprendizagem. Consegui aprovação na série e, por avaliação dos professores, fui remanejada para a turma A. A partir daí, tudo se renovou, os ares eram de paixão pelos estudos novamente.

A partir daquele momento me afinei com algumas disciplinas, língua portuguesa, história e matemática. Lembro-me que ficava admirando minha professora de história, Wandice, ela falava do passado como quem recitava um poema, era uma sinfonia para os meus ouvidos. Em algumas de suas aulas, eu cheguei a pensar: “nunca mais quero parar de estudar”. Esse pensamento se deu pelo fato de associar o ensino ao estudo diário, e o sonho de ser professora era animado pela postura e a prática daqueles professores.

Apesar dessas boas lembranças, ao chegar à 7ª série me deparei com um novo professor de matemática, iniciou-se então um processo de rejeição à disciplina. O professor parecia lecionar para o quadro e não para os alunos, até suas explicações eram de costas, a partir daí não conseguia mais ver sentido para o uso daqueles cálculos e números. O rendimento de toda a turma era muito ruim, mas o professor sempre colocava a culpa de nosso fracasso em nós mesmos. Eu resolvi superar aquela deficiência estudando matemática diariamente e, embora tenha conseguido êxito nas avaliações do professor, não recuperei o gosto pela matemática, os números passaram a me soar como grego.

Estava terminando um ciclo e o início do secundário traria novos horizontes, decidi não fazer o exame de seleção para ingressar na ETRN, tendo em vista que eu queria mesmo era ser professora. Nesse caso, optei pelo magistério...

### **3. “Vento engarrafado não serve para empinar pipas e nem faz o cabelo voar...”**

67

O amor pela docência começa a ganhar contornos de profissionalização. À época de meu ingresso no secundário, existiam em Natal duas escolas que ofertavam o Ensino Normal (magistério), a Escola Estadual Prof. Luiz Antônio, em Candelária, e a Escola Estadual Prof. Varela Barca, em Potengi. Não demorei em me matricular na Varela Barca, mais perto de minha residência. Logo no primeiro ano, abriu uma escola particular em meu bairro e fui chamada para ser auxiliar de professora. Estudava pela manhã e trabalhava à tarde, era um sonho, o meu primeiro emprego...

Esse novo ambiente de trabalho era uma escola que aproveitava as dependências de uma igreja evangélica, e seus responsáveis nem tinham formação pedagógica, eram também alunos do curso de magistério, assim como eu. As práticas de alfabetização eram tradicionais ao extremo. As crianças eram submetidas a exercícios de repetição e memorização primeiro das vogais, depois das consoantes e, em seguida, as “famílias silábicas”, o restante vocês já devem imaginar: “Vivi viu a uva”.

Aos quinze anos, eu já experimentava as mais diversas situações de sala de aula, as crianças com mais dificuldade de aprendizagem, as indisciplinadas e até as portadoras de necessidades educacionais especiais. E por falta de aparato,

gradativamente, o número de alunos diminuiu, restando apenas uma sala de aula que agrupava crianças de 2 a 7 anos e apenas duas professoras: eu, agora professora titular, e minha auxiliar. Éramos diretoras, secretárias, zeladoras, etc. Ficamos apenas um ano nessa situação e a escola faliu. Mas foi nesse espaço que pude ver o quanto é complexo o ato de ensinar, era preciso mais que saber o conteúdo, era preciso compreender como seria a melhor maneira de ensinar aos alunos e como lidar com situações de conflito.

Por já possuir experiência, consegui um emprego em uma escola mais bem estruturada, mas com a mesma concepção de ensino aprendizagem. Surge, nesse período, meu primeiro obstáculo, era um emprego de dois turnos, como eu permaneceria no magistério? Estava em meu terceiro ano e o curso era composto de quatro anos. Transferi minha matrícula para o noturno na Escola Luiz Antonio, mas duas conduções depois de um dia inteiro de serviço não me favoreceram a continuar. Foi quando decidi concluir o ensino médio não profissionalizante.

68

Ainda nessa escola, eu tinha a função de alfabetizadora. Foi a fase em que coloquei em xeque se era aquilo mesmo o que eu queria para minha vida. Era um trabalho cansativo, mal remunerado e pouco criativo. Todos os dias as atividades se repetiam, mudando apenas o conteúdo a ser ensinado. Definitivamente eu não refletia sobre minha prática e nem possuía autonomia para desafiar o método de ensino imposto pela instituição, assim, concordo com Paulo Freire quando afirma “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

Por um momento achei que não conseguiria ingressar no ensino superior, por falta de tempo para dedicar-me aos estudos. Tive que optar entre o emprego e a continuidade da vida educacional, então tomei uma das decisões mais difíceis: pedir demissão do emprego e estudar para o próximo vestibular. Todos me chamaram de louca, pois eu era a única que trabalhava em minha casa. Mas tudo foi se ajustando, era preciso passar pelo fogo se quisesse virar pipoca. Minha mãe conseguiu um emprego, eu abri novamente minha escola de reforço, agora com uma estrutura melhor: consegui doze carteiras escolares, quadro e giz, reservei um quarto de minha casa somente para isso e fui em frente...

Ingressei no curso técnico subsequente em Turismo no ano de 2005 e, com o suporte financeiro das aulas de reforço, paguei um cursinho pré-vestibular. Era um sonho me dedicar de maneira mais intensa aos estudos e poder ver uma possibilidade ainda que remota de ingressar na onipotente Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esvaneceu-se o sonho de criança de adentrar em uma licenciatura, dadas as experiências que já havia vivenciado, por isso decidi dar continuidade à formação do curso técnico no qual eu me inseri, iria fazer Turismo, estava decidida.

Mas, como a vida é uma caixinha de surpresas, tive contato com excelentes professores de história no cursinho. Estes não a ensinavam somente como uma disciplina de memorização enfadonha, que exigisse o conhecimento da vida dos grandes personagens e a decoração de datas. Esses professores, embora inseridos em um contexto de instrumentalização do conhecimento, conseguiram me despertar novamente o desejo de ser docente. A admiração por essas figuras me fez voltar ao antigo desejo de criança, agora com uma especificidade: eu seria professora de História. Para a surpresa de todos, obtive uma pontuação excelente no exame para ingresso na UFRN e iniciei meu curso no ano de 2006. Era muita expectativa e euforia para uma única pessoa.

Ao entrar no curso de licenciatura em história eu não almejava aprender como ensiná-la, mas apreender seus conteúdos acumulados ao longo dos anos. Ainda não me ocorria a necessidade dos conhecimentos pedagógicos. E a máxima da prevalência do conhecimento disciplinar sobre os pedagógicos foi confirmada, durante o curso não eram feitas relações entre a história e seu ensino, bacharéis e licenciados eram tratados como iguais. Portanto, posso afirmar que minha formação foi muito mais voltada para a pesquisa.

Somente nas disciplinas pedagógicas, e de forma bastante dissociada das demais disciplinas, é que pude compreender melhor os saberes necessários à prática do professor. Posso afirmar que isso foi ocorrendo em doses homeopáticas, pois durante toda a graduação, embora eu estivesse lecionando, não era a sala de aula meu objeto de pesquisa. Não afirmo isso para menosprezar os demais objetos de pesquisa, mas eu estava na licenciatura e não havia a menor compreensão de como se problematizar as práticas de sala de aula.

Para ficar mais claro, ao ingressar em 2006, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, consegui um emprego de auxiliar de professora da educação infantil em uma escola da Zona Norte

de Natal. Nessa instituição, conheci novas metodologias, práticas e visões acerca do ensino. Os fundamentos sócio-filosóficos presentes no Projeto Político Pedagógico da escola era o sócio-construtivismo, eu não fazia a menor ideia de como se materializaria essa concepção de ensino, apesar de a conhecer na teoria.

Passei a vivenciar novas experiências por meio de projetos de leitura, projetos interdisciplinares, atividades que aproximavam os alunos de sua realidade e perpassavam um diálogo entre teoria e prática. Mesmo assim, talvez porque não estivesse atuando em minha área, eu não via essas ações como algo a ser pesquisado.

Foi um momento crucial em minha profissionalização docente, à medida que essa instituição me proporcionou momentos de diálogo com outros profissionais e de aproximação teoria/prática. Pelas próprias circunstâncias fui convidada a assumir as turmas de 6º e 7º anos, já que o curso de História alcançava as etapas finais. Lembro-me do dia em que as coordenadoras me entregaram os primeiros livros de História com os quais eu iria trabalhar, senti meu corpo todo estremecer com a emoção e o temor de não dar conta de todas as exigências que uma ação docente requer.

Folhee aquele livro como quem analisa um diamante e segui numa jornada de reflexão de como organizaria as aulas. Como ainda estava na graduação, justamente no período dos estágios supervisionados, comecei a relacionar mais claramente os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares.

O programa de estágios me despertou para a compreensão do ensino de História como um processo ativo, que compreende a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel social. Para tanto, não era possível alcançar essa premissa em um ensino cristalizado e memorialista que historicamente se convencionou para essa área de conhecimento. Por isso, julgo fundamental a organização dos estágios supervisionados para a consolidação do que venha a ser um professor de História, concordando com Pinsky e Pinsky:

[...] É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia. Historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser. (2010, p. 19)

Erroneamente os professores têm, na ânsia por uma suposta renovação no ensino, substituído o pensamento analítico por “achismos”, a investigação bibliográfica por sites “de pesquisa”, vídeos são usados para substituir os livros e o passado é visto como algo desprezível. Tudo isso partindo do pressuposto de que o que não é veloz é chato, é na tentativa de ressignificar o passado e acentuar sua importância que orientei as pesquisas desenvolvidas nos estágios.

No primeiro momento, elaborei um projeto que acentuava a importância do uso de conceitos nas aulas de História, ao mesmo tempo em que observava uma turma de uma escola municipal da cidade do Natal. Era uma realidade totalmente nova do ponto de vista que outrora vira, se antes eu era produto daquela realidade, agora eu ocupava o papel de agente transformador. A partir dos problemas vivenciados na escola, eu iria colocar em prática o projeto de pesquisa que havia desenvolvido.

Foi nessa fase que compreendi as grandes barreiras que envolvem a teoria e a prática, o meu projeto estava claro, bem definido e fundamentado. Porém, era preciso conhecer os estudantes, seus anseios, seus interesses, os problemas de sua realidade. Foi então que percebi o quão importante é registrar minhas vivências, escutar os alunos, avaliar minhas ações e torná-las objeto de estudo.

Inserida no ensino fundamental, anos finais, comecei a elaborar projetos de cunho interdisciplinar. Esbarrei em vários empecilhos institucionais e profissionais. Os professores, em sua maioria, nunca haviam participado de projetos daquela natureza e era difícil estabelecer o diálogo. Partindo dessa problemática, ingressei no bacharelado em História e realizei uma pesquisa acerca da prática da interdisciplinaridade no ensino de História, partindo de meu próprio locus de trabalho.

Dialogando com historiadores que versam sobre o ensino de história, compreendi que o ensino de História, sob uma perspectiva renovada, deve partir de uma contextualização, que nada mais é do que colocar algo em sintonia com o tempo e com o mundo, logo, esse deve ser o passo inicial do trabalho. Essa preocupação aparece como baliza do ensino interdisciplinar contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao propor um trabalho com temas transversais, seus autores discutem a importância da contextualização para o aprofundamento da aprendizagem.

Dentre todas as disciplinas curriculares, a História assume um papel de maior responsabilidade com as questões referentes

ao mundo cultural dos alunos. Visto que um de seus principais objetivos é a formação de cidadãos críticos, logo, a aprendizagem dos conteúdos norteada por uma prática comum entre as diferentes áreas contribui para uma formação mais completa e humanizada dos discentes.

O estudo da interdisciplinaridade ganhou corpo de pesquisa, escrevi minha monografia e o projeto do mestrado nessa mesma linha de pensamento. Tendo amadurecido a pesquisa e após publicar vários textos na área de ensino de História e interdisciplinaridade, ingressei no mestrado acadêmico em Educação Profissional, espaço no qual revisei os conceitos construídos na graduação e vislumbrei um ensino que vai além do trabalho pedagógico.

A escola é imersa na sociedade, ou melhor, é parte desse todo social e, por isso, suas práticas e ações educativas não devem se restringir à aprendizagem de conteúdos ou projetos transformadores do processo de ensino aprendizagem, mas que sirva à transformação da sociedade, superando a dualidade educacional historicamente constituída.

Eu deixei o vento solto para propiciar a mudança e, como um milho de pipoca que estoura abrindo a flor, tenho me feito professora, com especificidades e crenças que são mutáveis e me transformam a cada dia. Sou um eterno “vir a ser”...

72

## REFERÊNCIAS

CASTRO, Amélia Domingues de. O ensino: objeto da Didática. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

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

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dirte-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.



PIMENTA, Selva Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas – SP: Papyrus, 1998.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. O que e como ensinar – Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 17-48.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. 16 ed. São Paulo: Ática, 1996.

# NO TÚNEL DO TEMPO: LEMBRANÇAS QUE (RE) CONSTROEM UMA IDENTIDADE

Iaponira da Silva Rodrigues

Contar é dificultoso. Não pelos anos que se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares.

João Guimarães Rosa

## 1. Introdução

Nos últimos anos, intensificaram-se os debates acadêmicos buscando a compreensão dos elementos que constituem a identidade do professor, são muitas as reflexões acerca de como, ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional, esse professor vai integrando atributos, competências e saberes à sua prática, ou seja, como ele vai, em meio ao processo de ensino-aprendizagem, construindo sua identidade.

Nesse sentido, coadunamos com a concepção de Pimenta (2009, p. 18), “A identidade não é um dado imutável. Nem um dado externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Partindo do princípio de que a identidade profissional é um processo de construção histórica, ouso, a partir de agora, entrar no “túnel do tempo” numa viagem para reconstruir, por meio da narrativa, a memória, as cenas e os fragmentos presentes em minhas lembranças e que muito provavelmente influenciaram na minha escolha profissional e na constituição da minha identidade profissional. Estas narrativas têm uma dimensão formadora “porque aproximam o ator de si através do ato de lembrar-narrar, remetendo-o às recordações-referências em suas dimensões simbólicas, concretas, emocionais, valorativas, podem ser definidas como experiências formadoras.” (SOUZA, 2008, p. 93-94).

## 2. Pré-escolarização: experiências negativas

Foi por volta dos seis anos de idade que fui colocada pela primeira vez frente a frente com um professor, não me recordo exatamente por que, mas fui alfabetizada antes de entrar na 1ª série por uma professora particular que nos atendia numa saleta improvisada em sua casa. Bidica era o seu nome. Baixinha, cara fechada e sem tolerância alguma para lidar com crianças... Não sei se tinha algum tipo de formação para lecionar, acho que era professora leiga. Bidica conseguiu me alfabetizar rapidamente pelo método fônico, a partir daí eu conseguia ler qualquer coisa “de carreira”. Porém, as experiências mais marcantes desse período não aconteceram comigo. Meus irmãos mais velhos frequentavam junto comigo a casa de Bidica para reforço e, pasmem, para também “corrigir” o fato dos dois escreverem com a mão esquerda.

Assim, eu, menina com a cabeça povoada de princesas, duendes, fadas com varinhas de condão, dou de cara diariamente com uma professora, imagem da bruxa, com uma enorme palmatória a dar bolos em meus irmãos a cada vez que eles usavam a mão esquerda para escrever.

As práticas aqui relatadas com certeza foram reflexos de uma escola tradicional e disciplinadora, centrada na autoridade máxima do professor. A atividade docente é complexa e exige a mobilização de uma infinidade de saberes, inclusive aqueles que, na perspectiva freireana, envolvem componentes da afetividade,

E o que dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor

quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. O que não posso permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade (FREIRE, 1996, p. 141).

### **3. Início da escolarização: experiências positivas**

Aos sete anos, fui matriculada no Grupo Escolar Cônego Estevão Dantas, era uma escola pequena, com quatro salas de aula em cada turno. Segundo minha mãe, cheguei à escola um tanto assustada e chorosa. Fui recebida, assim como as demais crianças, à porta da sala, pela professora Irene. Recebeu-nos de um jeito simpático, oferecendo a cada um de nós uma dobradura em forma de flor, aquele gesto minimizou um pouco meus medos diante daquele mundo novo. Aquela singela acolhida me marcou positivamente, a tal ponto que muitos anos mais tarde, quando me tornei professora, me peguei repetindo o gesto com meus alunos.

Da 2ª até a 4ª série, tive sempre a mesma professora, “tia Lourdes”, que era também minha vizinha, daquelas, como se diz popularmente, “parede com parede”. Por causa disso, tínhamos uma relação muito próxima, era “tia Lourdes” quem me levava diariamente de volta para casa e mantinha minha mãe sempre informada sobre meu aprendizado e também sobre algumas travessuras.

Adorava aquela escola, meus colegas de classe eram também os da rua, com quem eu costumava brincar depois das aulas. Desse lugar, guardo somente boas lembranças... Dos colegas, dos professores, dos funcionários e até do pão doce da cantina.

Na 5ª série, fui matriculada em outra escola, o Ambulatório José Pereira Lima. Era bem grande, com muitas turmas, quadra de esporte e auditório. Minha nova professora chamava-se Verônica, lembro-me que fiquei muito impressionada com a sua figura: era alta, magra, cabelos longos, estava sempre de salto alto e dirigia um fusca verde. A imponência de sua figura me deixava boquiaberta e tinha uma postura firme, segura e incentivadora das potencialidades de seus alunos. Acredito que foi a partir do meu encontro com a professora Verônica que comecei a superar

a visão quase maternal da docência e comecei a construir uma representação mais profissional sobre ser professor.

Terminada a 5ª série, fui matriculada na maior escola pública de minha cidade. Descobri ali outro universo, a escola era gigantesca, atendia alunos do antigo ginásio, científico e normal. Embora a relação com os professores numa escola tão grande seja bem mais distante e impessoal, eu enxergava no trabalho que realizavam um enorme valor e importância.

#### **4. A escolha profissional: interesse e modelos**

Ao terminar o ginásio já era forte o meu desejo e interesse pelo magistério. Tal interesse atribuo às representações positivas que introtejei sobre minhas professoras das séries iniciais e, principalmente, às influências familiares, pois àquela altura, duas das minhas irmãs mais velhas exerciam o magistério. Lembro que o interesse pelo magistério se cristalizou de tal forma que, na ocasião, eu queria ingressar no curso normal de nível médio, porém meus pais e irmãs me convenceram de que o melhor caminho para me profissionalizar seria em um curso superior.

O fato de ter no convívio familiar duas professoras me aproximou do universo que compõe a docência, na medida em que eu acompanhava de perto as discussões sobre a natureza desse ofício, sobre as dificuldades, alegrias, necessidades, conquistas e lutas da categoria. Mais que tudo isso, me fez enxergar, ver, ouvir e sentir a importância social da profissão, graças à forma séria, comprometida e responsável com que via minhas irmãs exercerem seu trabalho. Por isso, acredito que os discursos e práticas de minhas irmãs implicaram de forma muito positiva na minha escolha profissional. Nesse sentido, a figura de um modelo é extremamente importante para a formação profissional (GOODSON, 1992). Assim, mais tarde ingressei no curso de Pedagogia.

Analisando minha formação inicial, posso afirmar que o currículo tinha como base uma visão tecnicista da docência, ou seja, era voltado para um “saber fazer”. Era uma concepção de professor como um técnico-especialista, sua intervenção limitava-se à aplicação instrumental de saberes e técnicas para resolver problemas circunscritos à sala de aula. Nessa perspectiva,

o professor “aplica as regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normatizado” (GÓMEZ, 1995, p. 98).

Ainda sob essa mesma ótica, o caráter político-pedagógico da ação docente era esquecido, por isso, as discussões e/ou debates acerca dos aspectos filosóficos, sociológicos e políticos da docência eram praticamente inexistentes.

Sem desmerecer o aporte de conhecimentos teóricos, científicos e didáticos obtidos na minha formação inicial, pude perceber os impactos da insuficiência ou inadequação dessa formação inicial frente à complexidade e diversidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem.

## 5. O encontro com a docência

Logo após o término do curso de Pedagogia, prestei concurso para professor de disciplinas pedagógicas para atuar no curso de magistério de nível médio da Rede Estadual de ensino. Esse início de trajetória revelou-se demasiadamente desafiador e difícil, pois fui encaminhada para lecionar no turno noturno de uma escola distante da capital, extremamente carente e precária sob o ponto de vista estrutural, onde tive que lecionar em uma turma acomodada no pátio interno da escola, devido à indisponibilidade de salas. Além disso, por causa da carência de professores, tive que assumir seis disciplinas diferentes, inclusive disciplinas do ensino médio regular, como Português e Geografia, para as quais eu não tinha formação.

Esse momento provocou em mim uma profusão de sentimentos conflitantes e até contraditórios. De um lado, havia a satisfação que o encontro e a descoberta da docência me proporcionavam. Uma fase que:

[...] traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 1992, p. 39)

Por outro lado, o encontro com a docência desvelou a teia complexa que envolve o ensinar e o aprender, onde estão presentes:

[...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Esse conflito e as incertezas vivenciadas no início da carreira foram se arrefecendo na própria dinâmica do exercício docente, dando lugar à experimentações, a trocas de experiências e diálogo com os pares e à busca pela formação continuada e pelo desenvolvimento profissional.

Importa salientar que o desenvolvimento profissional docente passa também pela autoformação a partir da reflexão sobre a prática, pois a partir desta reflexão, o professor pode rever e reorientar sua atuação. Esse entendimento nos remete aos estudos de Alarão (1996, p. 175) para quem a reflexão é:

Uma forma especializada de pensar, pois implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações e ilumina as consequências a que elas conduzem.

Entendo esse processo como parte importante na construção de minha identidade profissional, haja vista que:

A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. [...] É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a formação de professores para o exercício

docente passa a se dar em nível superior, nos institutos superiores, nas Universidades e nas Escolas Normais Superiores. Tal exigência provocou a extinção das salas de aula de ensino médio na modalidade normal, na Rede Estadual de ensino. Assim, sem sala de aula para lecionar, passei do exercício docente para a função de coordenadora pedagógica.

A atuação da coordenadora pedagógica se insere no contexto maior da escola e se dá através da mediação e interlocução no trabalho coletivo. O coordenador pedagógico e os professores refletem e analisam criticamente os aspectos pedagógicos, didáticos, políticos e humanos de suas práticas, buscando estratégias que contribuam para a construção de uma proposta de trabalho numa dinâmica participativa e de corresponsabilidade nos processos de ensino-aprendizagem.

Essa nova fase de minha vida profissional me colocou diante de novos desafios, inquietações e experiências e, por outro lado, veio redefinir e dar uma nova perspectiva para o meu trabalho sem, contudo, me afastar do universo da docência.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto editora, 1996. p. 171-189.

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

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.



PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: MIGNOT, Ana Cristina Venâncio; SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98.

## ACORDES DE UMA FORMAÇÃO...

João de Oliveira

### 1. Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida...

“Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo, e com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo...”. Aquarela, foi essa a música que eu escutei durante a minha primeira aula de Educação Artística ao chegar na 5ª série. Dada a sua relevância nesta etapa da minha formação, eu a escolhi para estruturar esse ensaio. Escrevê-lo, no entanto, não foi uma tarefa fácil. Primeiro porque é muito estranha a liberdade que esse gênero nos permite escrever no contexto acadêmico. Segundo, porque eu acho pouco comum a escrita em primeira pessoa do singular. E por fim, terei a difícil missão de falar sobre como a minha formação levou à minha identidade profissional e consolidação da minha profissão. Como me tornei professor? Foi apenas o meu itinerário formativo? O meio onde eu estava inserido? O meu processo histórico de vida? Algum tipo de influência? A necessidade de contribuir com o crescimento das demais pessoas? Ou seria a confluência de todos esses questionamentos?

Bom, eis que vou dialogar comigo mesmo, compreender o meu itinerário formativo e analisar como construí minha identidade profissional nesses 30 anos de vida. Conforme coloca Guedes (2006, p. 1), “a possibilidade de protagonizar a própria vida pressupõe, dentre outras coisas, penetrar em si próprio, para distanciar-se de si, desconstruir e reconstruir suas experiências e teorizar sobre elas.” Formenti acrescenta ainda que:

“[...] o sujeito-autor (re)pensa o próprio processo de formação e descobre possibilidades e limites do narrar, da perspectiva que vê a própria vida, palavra e gramática que adquiriu para poder se contar. O sujeito torna-se um pesquisador que procura compreender o viver a partir de si, a partir do próprio saber. [...] A pesquisa autobiográfica é participativa: busca as possibilidades e os limites do olhar do indivíduo, coloca-o novamente em

questão. Cria uma conexão entre saber/saberes e identidade, entre experiências vivenciadas e realidade, revela relações constituídas do saber viver: consigo mesmo, com os outros, com o mundo. ” (FORMENTI, 2008, p. 52)

Portanto, os relatos autobiográficos são portadores de sentidos e podem ajudar a compreender a minha prática a partir da análise da minha trajetória de vida. Dessa forma, fiquei, durante algumas horas, tentando compreender o conceito de professor reflexivo tão difundido no meio acadêmico. Para me aprofundar na temática, li alguns artigos e também estudei o significado do verbo refletir em alguns dicionários. Nesta última ação, percebi que o verbo refletir possui diversos significados, mas em linhas gerais significa pensar demoradamente, meditar, espelhar-se, reproduzir-se, modificar a orientação que se segue, pensar com direção. Em seguida, fiquei pensando: se o professor reflete, ele age, logo ele pratica uma ação a partir de sua reflexão inicial. Como a terceira Lei de Newton nos apresenta, toda ação corresponde a uma reação. No caso do professor reflexivo, toda reflexão, alinhada à sua prática pedagógica, corresponde a uma transformação. Recorri, então, aos dicionários para entender o verbo transformar, que pode ser compreendido como dar nova forma a, converter, mudar, tornar-se diferente do que era, fazer mudar de estado.

Aprofundando o sentido dos dois verbos, pude concluir que refletir é um ato interno, um estado fundamental pelo qual um bom professor tem que passar constantemente. Transformar é uma ação, o resultado prático da reflexão, a consequência do ato de refletir. Assim, se eu não desenvolver processos reflexivos ao longo da minha vida, corro o risco de praticar as mesmas ações em diferentes contextos e momentos distintos da história. Refletir, portanto, significa transformar a si próprio, o nosso contexto, contribuir com a mudança das pessoas ao nosso redor e consequentemente do mundo.

Nesse sentido, recuperar o meu passado e refletir sobre o meu processo de formação, a minha relação com as escolas onde estudei e o relacionamento com os professores que me formaram, será mais que um exercício da disciplina do mestrado, mais uma oportunidade para que eu compreenda o sentido da minha prática e, portanto, de como poderia transformá-la. Assim, desenhei um navio de partida para as reflexões que seguem.

## 2. Um menino caminha e caminhando chega no muro...

Minha mãe cursou até a 5ª série e, como morava na zona rural, esse já era um grande feito. Por isso, tornou-se professora em sua própria residência, para alfabetizar os moradores próximos. Foi exercendo este ofício que conheceu meu pai e migrou da função de professora à condição de esposa, dona de casa e agricultora.

Nasci em 1983, e meu nome, certamente, foi uma homenagem ao papa João Paulo II que visitara o Brasil em 1980. Como filho de agricultores, vivi toda a minha infância na zona rural do interior de Russas, (cidade distante 164km da capital do Estado do Ceará). O distrito onde morávamos tinha um elemento fundamental à subsistência: era cortado pelo Rio Jaguaribe, o Nilo da nossa região. Além disso, o rio separava duas “civilizações”: uma que tinha acesso à luz elétrica e outra que usava a lamparina. Eu fazia parte desta última, infelizmente!

Em 1989, as duas “civilizações” são interligadas por uma ponte de 480m, a maior ponte projetada sobre o Rio Jaguaribe. Aprendi essa informação e me orgulhava de repeti-la. Até hoje ainda gosto de conferir o tamanho das pontes sobre o rio Jaguaribe para me certificar dessa informação. À época eu não tinha noção do tamanho, mas sabia que era imponente (ressalta-se que eu também não conhecia essa palavra) e me deixava na expectativa de que a luz elétrica chegasse e eu pudesse assistir televisão. Mas não chegou e continuei a conviver com a lamparina e a fitar as estrelas nas noites em que o céu se apresentava límpido. A minha comunidade não tinha praça, nem televisão na praça. Porém, tinha um vizinho<sup>5</sup> rico que tinha uma televisão à bateria. Meu pai dizia que o aparelho era muito caro e sua manutenção mais ainda. Eu ouvia uns rumores de que meu tio que morava em São Paulo pudesse nos mandar uma. Conversa de debilidade!<sup>6</sup> O jeito era ir de vez em quando à casa desse vizinho. Era tanta gente que tínhamos de ficar fora da casa. A essa altura o leitor já deduziu que se tivesse

---

5 Leitor da zona urbana: quando eu falar vizinho no contexto da zona rural, lembre-se que as casas são bem distantes. Esse caso deveria ser algo em torno de 1,5km.

6 Enquanto as pessoas debulham, é natural que desenvolvam conversas diversas, contem piadas, discutam assuntos familiares e/ou temas do momento. Assim, o trabalho tornava-se mais divertido e ameno.

chuva não tinha diversão, ainda mais porque mamãe dizia que poderia cair um raio e matar todo mundo.

Durante a safra aconteciam as debulhas coletivas, momento em que alguns vizinhos se reuniam à noite, ao redor de uma esteira de palha redonda e grande para debulhar o feijão. Ah, nesse distrito também não tinha essa máquina moderna de processar o feijão e entregar apenas o grão. Tinha que ser manualmente mesmo, até fazer calo no dedo. Confesso que esses momentos, para mim, eram muito divertidos, e quando percebia que a minha mão estava ficando machucada, eu debulhava bem devagarzinho. Criança no interior não é gente, mas eu até me sentia importante na debulha. Para melhorar a iluminação, nessas ocasiões ou em outras também importantes, usávamos o lampião a gás, que para mim era o que havia de mais moderno, pois era muita iluminação, comparando-se com o feixe de luz da lamparina.

Minha família plantava feijão, milho e algodão. Eu tive a experiência de colher todos eles com minha mãe. De todos eles, o milho era o mais cruel, pois me deixava com muita coceira. Ela era tão intensa que até hoje sinto vontade de me coçar quando passo perto de uma plantação de milho. Também tive a experiência de ajudar meu avô com a plantação de batatas que ele tinha à beira do rio. Essa foi a mais prazerosa das atividades que eu desempenhei na minha infância. Às vezes, sentia o cheiro de melão maduro e fica procurando por entre os canteiros de batatas até encontrá-lo. Achava e trazia com orgulho e um sorriso amarelo para o meu avô a fruta que seria usada como parte da nossa alimentação. Levaram as ovelhas para o quintal, pegar água no rio com a roladeira, caçar preá, atirar de baladeira (na zona urbana as pessoas chamavam de estilingue), levar o gado para beber água no rio, pescar camarão com landuá, pegar piaba com garrafa e farinha, procurar ninho de capote (galinha d'angola) e buscar lenha para fazer fogo eram atividades corriqueiras que eu realizava no contexto onde eu vivia.

Não possuí nenhum tipo de educação escolar até os seis anos de idade. No entanto, minha mãe tinha outras perspectivas e logo cuidou para que eu comesse a estudar. Aos sete anos (1990), passei a frequentar uma escola próxima, onde estudei até a 3ª série (Escola Municipal Paroquial São Joaquim). Eram aproximadamente três quilômetros percorridos todos os dias. Eu ia caminhando e, às vezes, parava embaixo de um pé de juá para descansar e depois seguir. Quando eu avistava o muro não concluído da escola me

animava e acelerava o passo. E, quando eu chegava ao muro, a felicidade era plena.

A escola me parecia um outro mundo. Os rabiscos, as pinturas, o alfabeto e os números aos poucos foram me aproximando do mundo do conhecimento. Iniciou-se assim, o processo de construção da minha identidade profissional, pois segundo Garcia (1998, *apud* BORGES, p. 3) esse processo “[...] se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial [...]”. Lembro-me do esmero que a minha primeira professora tinha conosco. Arrumava a sala em filas de carteiras, acompanhava-nos durante a hora do lanche e passava de carteira em carteira para nos auxiliar nas atividades. Ainda me lembro dela segurando minha mão na atividade de cobrir as letras que vinham pontilhadas nas cartilhas. A professora também organizava as comemorações das principais datas do ano: Carnaval, Dia das Mães e Natal. Antes do Dia das Mães, acontecia o tradicional recital de poemas, momento em que cada um ficava responsável por aprender um pequeno texto e recitá-lo. Não sei o porquê, mas eu só me lembro do poema “batatinha quando nasce”.

86

Além das aulas, eu gostava muito de brincar de jogo da memória e de dominó com os meus amigos. O primeiro, eu aprendi a confeccionar a partir das imagens que eu recortava das revistas da Avon ou da Hermes, que minha mãe vendia. O dominó minha mãe havia me dado de presente.

Depois de um tempo, a escola começou a cair na rotina, mas, com o incentivo da minha mãe, eu não faltava nenhum dia. Ela repetia reiteradamente que a única herança que poderia deixar para os filhos era o estudo. Por conta disso, ela sempre se fez presente e eu procurava manter as notas do boletim sempre azuis.

Antes de eu iniciar a 4ª série, minha família resolveu mudar de casa, de comunidade e de “civilização”. Então, atravessamos a ponte de 480 metros e fomos morar em uma casa de tijolos e no distrito onde havia luz elétrica. A televisão, agora colorida, era plugada em um retângulo que meus pais chamavam de tomada. Eu não queria fazer outra coisa além de assistir desenhos animados. Mas minha mãe não deixava barato. Eu tinha que estudar e ainda ajudá-la de alguma forma em suas tarefas domésticas. Meu tempo para assistir televisão era maior à noite, mas os jornais e as novelas não eram tão interessantes para mim.

Enquanto o resto do Brasil tentava se adaptar ao novo sistema financeiro do país (Plano Real), eu vivia em condição de êxtase, diante do mundo que se desfolhava na tela da TV. Para continuar o Ensino Fundamental I, eu tinha que me deslocar para outro distrito (distante uns cinco quilômetros) todos os dias. Essa escola (Escola Municipal Alípio Rodrigues de Oliveira) era bem mais ampla, seu muro já estava concluído e tinha muito mais alunos. Na 4ª série, estudei com uma professora muito rígida e antipática. Nesse período, já tenho lembranças mais consolidadas do meu processo de formação. Aprendi as operações de multiplicar e dividir com essa professora. O ritmo dela era bem intenso. Eu já tinha certeza de que iria ficar reprovado e iria decepcionar minha mãe. Por isso, me esforçava, mas não aprendia as contas de dividir. Na multiplicação eu me desdobrava com os dedos. Aliás, àquela época, eu desejava ter trinta dedos para facilitar as contas. Mas, com as contas de divisão não tinha jeito. A prova de português consistia basicamente de um ditado. A professora falava a palavra e nós a reproduzíamos na escrita. Ela só falava a mesma palavra duas vezes. Eu a detestava por isso! Certa vez, durante o ditado, ela falava a palavra e eu a repetia intuitivamente antes de escrever. Então, ela dizia grosseiramente para eu não repetir. Sem entender exatamente o que ela queria dizer, eu repetia e ela me dizia a mesma coisa. Ela se irritou tanto que foi até minha carteira e recolheu meu caderno. Acho que ela, definitivamente, nunca tinha lido Paulo Freire. Ela dizia que tinha um tal de Normal que eu nunca me atrevi a perguntar o que era. Só imaginava que aquelas atitudes deveriam ser normais, já que ela tinha o Normal. Eu tinha certeza de que seria reprovado e que minha mãe iria ficar muito triste. Sentava na frente e procurava ser um exímio aluno, jamais questionava a professora. Eu não aprendi a dividir, mas decorei a tabuada toda e consegui passar de ano. Terminei essa primeira etapa do Ensino Fundamental e segui para a 5ª série nesta mesma escola. Ao chegar na nova etapa, descobri outro mundo. Observando o meu histórico escolar do ensino fundamental, posso perceber o porquê de tamanha diferença na minha vida estudantil. Até então eu só havia estudado português, matemática, estudos sociais e ciências. No meu histórico consta, além dessas disciplinas citadas, história, geografia, educação artística, ensino religioso e até relações humanas. A professora era bem mais gentil e as aulas eram transmitidas pela televisão em horários definidos.

Nesse ano, acho que pela acolhida da professora e por sua postura profissional, apaixonei-me pela ampla escola e pelos estudos. No entanto, o vínculo com essa escola duraria apenas mais um ano, pois devido às dificuldades de chegar à escola durante o inverno e à aquisição de uma moto por meu pai, minha mãe resolveu me matricular na Escola de 1º Grau Coronel Murilo Serpa, no centro da cidade (a 12 quilômetros da minha casa). Apesar da distância, consegui concluir o Ensino Fundamental II nesta escola, onde fiz novos amigos e aprendi novas coisas. No entanto, as atividades realizadas em sala eram bem tradicionais. Recorde-me que, antes da realização das provas escritas, a professora nos entregava uma lista de exercícios com várias perguntas. Nós respondíamos em sala de aula e estudávamos exclusivamente por ela para fazer a avaliação. Era um ensino pautado no ato de decorar, uma educação bancária, segundo Freire,

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tantos melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1987, p. 33)

E, para que o meu banco ficasse completamente cheio, minha mãe me acordava ainda de madrugada, pois, segundo ela, era melhor para aprender os conteúdos. Eu procurava decorar o máximo de informações e na prova replicar tal e qual estava escrito no meu caderno. Eu vivi, assim, a concepção de educação bancária da educação, “[...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 1987, p. 33)

No último ano, tive muitas dificuldades para continuar estudando, pois minha mãe foi acometida por uma doença cardíaca que lhe deixou alguns meses hospitalizada na terra de *Iracema*<sup>7</sup>. A disputa entre Brasil e França na final da copa de 1998

---

7 Hospital do Coração, localizado no bairro de Messejana (Fortaleza) onde partes do romance *Iracema*, de José de Alencar, se desenvolve.



me rendeu muitas lágrimas. Lágrimas misturadas à inadmissível derrota do Brasil e ao gosto amargo dos problemas que eu estava enfrentando naquele ano. Nessa época, eu não pensava em ser professor, mas tinha certeza de que apenas estudando poderia reverter o quadro de dificuldades e mudar o curso da história da minha família. Ainda durante a 8ª série, veio a separação dos meus pais. A família agora era apenas eu, minha mãe e meu irmão. Esse contexto me fortaleceu e decidi que iria modificá-lo. Para tanto, precisava me dedicar aos estudos, passar no vestibular e seguir uma carreira que eu não sabia ao certo qual seria.

### **3. E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está...**

Mais uma vez o Brasil conferiu a Fernando Henrique Cardoso a missão de governar o país por mais quatro anos. A mim era dada a oportunidade de cursar o Ensino Médio no Colégio Estadual Governador Flávio Marcílio. Em 1999, iniciei o primeiro ano de três que mudariam para sempre os rumos da minha história. A doença de minha mãe e a separação me tornaram uma pessoa mais madura e, ao mesmo tempo, mais cética em relação ao mundo. Reencontrei amigos do Ensino Fundamental e consolidei amizades que influenciariam muito a minha vida. Descobri algumas verdades sobre o mundo e passei a compreender melhor as interrogações levantadas durante a infância. Dedicava-me com todo o afinco que conseguia aos estudos, pois eu acreditava que somente por meio do conhecimento eu poderia ir mais além.

Minha mãe regressou à zona rural, mas eu fiquei na cidade para continuar estudando. Fui morar na casa de uma tia (irmã de minha mãe). Lá descobri o quão difícil é a vida fora de casa e distante da família. Ainda em 1999, me deparei, pela primeira vez, com a máquina que revolucionou as bases do século XX – o computador. Consegui uma vaga no curso de informática oferecido pelo Projeto ABC de Russas. Aos poucos, fui me adaptando ao novo mundo. Estudava todas as noites com mais dois amigos até às dez horas, pois esse era o horário máximo que minha tia me permitia chegar em sua casa.

Em 2000, quando o mundo se voltava para a Austrália onde aconteciam as Olimpíadas, minha vida rumava passo a passo

para os caminhos das conquistas. Tornei-me, juntamente com meus dois amigos, um dos melhores alunos do colégio. A leitura, requisito especial e indispensável para o aperfeiçoamento da linguagem, foi iniciada com Machado de Assis. Depois vieram Aluísio Azevedo, Joaquim Manoel de Macedo, José de Alencar, entre outros clássicos da bela literatura brasileira.

Ainda neste ano, fui selecionado para atuar como monitor de informática do curso que havia terminado. A seleção tinha como critério o desempenho dos alunos durante o curso. Conforme nos apresenta Freire (1996), o ato de aprender precede o de ensinar. Portanto, eu estava apto a ocupar a vaga de monitor de informática. Essa foi, efetivamente, minha primeira experiência com a docência, muito embora, eu fosse apenas auxiliar do professor. Era uma sensação indescritível compartilhar o conhecimento com as pessoas. Conforme destaca Freire, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996 p. 23). Era exatamente assim que eu me sentia: aprendendo duas vezes os conceitos de informática. Os alunos, às vezes, faziam perguntas que eu não sabia responder, e com isso, eu era forçado a pesquisar e, posteriormente, proceder à explicação. Percebi, com isso, que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

No final do ano, depois de trabalhar seis meses como monitor de informática e de participar de alguns cursos, já havia decidido fazer vestibular para atuar nessa área. Sabia que não seria fácil, mas era um sonho que poderia ser realizado. Durante o meu percurso no Ensino Médio, eu criei um vínculo muito forte com todos os professores que, observando o meu empenho, não mediram esforços para me apoiar e estimular. A partir daí, percebi o quão é importante o papel de um professor na vida de um estudante. Criei uma relação muito intensa de respeito com eles e me sentia muito confiante ao observar a preocupação deles com o nosso aprendizado e o zelo com que os conteúdos eram trabalhados. A relação com os alunos era muito boa e isso “[...] auxilia na motivação e na colaboração das atividades em sala de aula. É no cotidiano das interações dos docentes com seus alunos que existe a possibilidade de mudança da prática educativa e mesmo do sentido que se dá ao ser professor/a” (BORGES, 2012, p. 6). A dinâmica que observei nos três anos que estive no Colégio Estadual Governador Flávio Marcílio fez com que

eu valorizasse desmedidamente a profissão docente. Eu ainda não me via na posição de professor, mas tinha verdadeira admiração pelo ato de ensinar, pois, para mim, esse ato, quando alinhado a uma prática problematizadora, levava à transformação. Sentia, nessa etapa escolar, o claro rompimento com a educação bancária, pois os professores mostravam que poderíamos protagonizar a nossa própria história, a partir da apropriação, criação e recriação do conhecimento obtido em sala de aula. Acerca disso, Freire reitera que:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p. 40)

E era, justamente, a compreensão da minha origem socioeconômica que me desafiava e motivava a buscar a elevação da minha escolaridade e uma conseqüente transformação social. Em 2001, quando comecei o último ano do Ensino Médio, intensifiquei o ritmo dos estudos. Organizei meus horários, recusei propostas de trabalho, diversão, enfim, tudo que pudesse tomar meu tempo. Neste ano, saí da casa da minha tia, pois a prefeitura já disponibilizava um ônibus para fazer o percurso dos 12 quilômetros que ligavam a minha casa ao colégio. À medida que o ano passava, eu me sentia com mais medo de um possível fracasso no vestibular, mas eu tinha a certeza de ter obtido a formação necessária para alcançar o futuro que ali logo em frente estava a me esperar.

#### **4. Sem pedir licença muda nossa vida...**

Diante das minhas condições financeiras, ao terminar o Ensino Médio, procurei me inscrever nos vestibulares de instituições próximas à minha cidade. Limoeiro do Norte-CE e Mossoró-RN eram os dois destinos mais condizentes. Esta última cidade era

mais distante, mas eu tinha uma tia com quem poderia morar, caso lograsse êxito no vestibular. No Campus da UECE, em Limoeiro do Norte, eram ofertados somente cursos de licenciatura: Letras, Geografia, Ciências e Pedagogia. Optei pelo primeiro curso, tendo em vista a minha afinidade com a língua portuguesa e a literatura. Além disso, havia a opção dos cursos de tecnólogos no Instituto Centro de Ensino Tecnológico – CENTEC<sup>8</sup>, também na cidade de Limoeiro do Norte. Em Mossoró-RN, me inscrevi no vestibular da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN para o curso de Ciência da Computação. A escolha deste curso se deu pelo contato com a área, enquanto fui monitor de informática, e por considerar, à época, uma área mais promissora que a licenciatura.

Realizadas as provas de três vestibulares, restava-me esperar ansiosamente pelo indeterminado amanhã que viria. A fracassada tentativa de ingressar em Ciência da Computação/UERN foi contraposta pelo 2º lugar obtido no curso de Letras/UECE e pelo disputado 3º lugar em Recursos Hídricos/Irrigação/CENTEC. Esses resultados me mostraram o quanto eu era capaz e o quanto valera à pena a dedicação dos meus professores para com o nosso aprendizado. Lembro-me de que, no universo da escola, foram aprovados apenas seis alunos, todos da minha turma. Se a minha educação não foi necessariamente propedêutica, eu a fiz assim, pois do contrário eu não teria chegado ao ensino superior.

Mais uma vez tive que passar por novas adaptações. Deixei novamente a zona rural e fui morar com outra tia (irmã de meu pai) em um espaço alugado por ela, exatamente com o intuito de me ajudar na nova caminhada. Os dois cursos passaram a ser o meu grande desafio. Aos poucos fui entendendo o mundo universitário e logo encontrei afinidade com as letras. Convivi com muitos professores que já atuavam em sala de aula e nenhum falava bem da sua profissão. Pelo contrário, o discurso era extremamente desanimador. No entanto, eu estava bastante envolvido e muito satisfeito com a possibilidade de ser professor. Ficava me colocando na posição que os meus professores do Ensino Médio ocupavam na minha vida. Tinha em mente que eu também gostaria de fazer a diferença na vida das pessoas. Eu sentia que eu deveria incentivar outros jovens com condições semelhantes às minhas a trilharem sua própria história a partir da educação. Para isso, eu precisava ser um educador reflexivo-transformador. Eu sentia a necessidade de desenvolver ações que pudessem transformar vidas.

Na faculdade, eu encontrei pessoas de várias cidades, de diferentes posições sociais e com ideologias diversas. Neste ano (2002), passei a me compreender diante do mundo, a entender como se dava a manutenção do contexto onde eu nasci e como poderia fazer para transformá-lo. Acerca desse processo, Nascimento destaca que:

O ser humano por natureza é um ser de relação, e como ser social sofre influência da realidade, como também pode e é capaz de intervir nela. Neste sentido compreendemos que é nato ao homem à [sic] incumbência de buscar meios que favoreçam as transformações da própria natureza, objetivando solucionar problemas que surgem no cotidiano, viabilizando assim adaptações para viver e solucionar problemas da vida. A educação é um típico “que fazer” humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma finalidade a ser atingida, e na sociedade caracterizando um processo de mudança social. (NASCIMENTO, 2010, p. 2)

Dessa forma, durante a campanha eleitoral para presidência da República, que movimentava o país, resolvi iniciar novas mudanças e, assim, fiz uma opção ideológica, filiando-me ao Partido dos Trabalhadores. Participei com muito empenho de alguns atos durante a campanha eleitoral. A sensação era, realmente, de esperança por dias melhores. O resto da história, se o leitor morou no Brasil nos últimos 12 anos, conhece tanto quanto eu as melhorias que tem ocorrido.

Sentia que eu estava crescendo, que minha vida passava a ter sentido, pois “[...] o homem torna-se ser humano nas relações de convívio social e como indivíduo, quando descobre o seu papel, ou seja, sua função, tomando consciência de si mesmo, do outro e do mundo, [...] a partir do momento que consegue intervir na realidade em que está inserido.” (NASCIMENTO, 2010, p. 2). Portanto, eu tinha plena convicção de que ser um educador é tornar-se um instrumento de transformação social e agir politicamente para construir, a partir de sua prática pedagógica, um modelo de sociedade justo e igualitário com todos os seus cidadãos.

Com o incentivo de minha mãe, me inscrevi, no final do ano de 2002, mais uma vez no vestibular para Ciência da Computação da UERN. O destino não nos pertence e sem pedir licença muda nossa vida. E assim aconteceu! Aprovado em 15º lugar, minha vida, aparentemente definida, passaria por novas mudanças. Tive que atravessar a ponte de 480m, desta vez, rumo à universidade em Mossoró. Não havendo como custear as despesas na cidade, fui acolhido por um amigo de uma professora do Ensino Médio por um tempo e, logo em seguida, fui morar em Baraúna (RN), na casa de uma tia-avó.

Como descrever a minha chegada à universidade? Talvez somente José de Alencar o conseguisse com toda a riqueza de detalhes que tenho em minha mente. O primeiro dia de aula é sempre o melhor e o mais esperado. No entanto, para mim não era apenas isso. Era uma sequência de novas vivências. Muitas incertezas e receios. Fui deixado na entrada pelo taxista e segui em um clima agradável de inverno pelo acesso mal cuidado da UERN até a biblioteca, para deixar minha bagagem com um amigo. Em seguida, me dirigi à sala de aula. No caminho, eu não podia deixar de observar o quanto aquela universidade era grande.

O primeiro ano foi o mais difícil. Àquela época, não havia as condições de permanência e os programas de iniciação científica que conhecemos atualmente. No segundo ano, eu estava decidido a voltar a cursar Letras. Eu não gostava do curso que estava fazendo e as dificuldades financeiras estavam se intensificando. No entanto, depois de muito apoio e incentivo decidi continuar. Nos dois anos seguintes, me tornei monitor de algumas disciplinas. Além de receber uma bolsa de R\$ 160,00, esse processo consolidou a minha vocação para ser professor. Mas eu já não pensava mais nisso, já que eu estava fazendo um curso de bacharelado. Nesses quatro anos, eu vivi a universidade. Ministrei cursos e apresentei trabalhos de iniciação científica nos principais eventos da universidade. Para não me desvencilhar da educação, eu cursei disciplinas no curso de pedagogia e fiz alguns trabalhos direcionados ao uso das novas tecnologias na educação. Com o lançamento do Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Professores de Ensino Médio - PRO-IFEM, tive a oportunidade de auxiliar o professor durante as aulas de informática para os professores. Esse projeto foi muito relevante, pois pela primeira vez eu percebi que podia me tornar professor de informática.

## 5. Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá...

Em 2007, ao terminar a graduação, fui fazer mestrado em computação na UFC. No entanto, em virtude das dificuldades financeiras e da minha pouca identificação com área, decidi retornar a Mossoró e procurar seguir carreira em educação, já que essa era a minha vocação. Ao voltar, fiz seleção para trabalhar na UERN como técnico e ainda como professor da disciplina Ensino de Matemática nos projetos Pedagogia da Terra e PROFORMAÇÃO. A experiência como professor nesses cursos me fez sentir autônomo, já que pela primeira vez eu conduzia sozinho a sala de aula. Ao longo do processo, me esforcei muito e tentei trabalhar os conteúdos da melhor maneira possível. Eu tinha muito receio de não ser um bom professor já que não era, formalmente, da área. No entanto, o trabalho foi um sucesso e só reforçou o que eu já sabia: sou professor!

No ano seguinte, me tornei servidor técnico-administrativo do então CEFET/RN e comecei a minha carreira no serviço público em uma instituição de educação. Em 2009, tive a oportunidade de fazer o curso de especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, oferecido pelo IFRN. Para dar seguimento à vida acadêmica, decidi fazer seleção para ingressar em um curso de mestrado em educação. Mas, como eu não era da área, tinha certeza de que não lograria êxito no processo seletivo. Então, optei por retornar à área de informática e me inscrevi no processo seletivo da UFRN. Passei pela etapa inicial e durante a, entrevista com o professor, ele me disse, categoricamente, que não me aceitaria como aluno do mestrado em Ciência da Computação, pois meu currículo estava totalmente alinhado à educação. Como sugestão, ele me mandou ir ao departamento de educação da UFRN e me informar sobre quando começava o processo seletivo. Fiquei triste, mas a atitude daquele professor me serviu com estímulo. Fiz minha inscrição para aluno especial no mestrado em educação da UERN. Não fui aceito. O que eu poderia pensar? Se não fui aceito como aluno especial, certamente também não o seria como aluno regular.

Em 2013, resolvi me inscrever na seleção para aluno regular do mestrado da UERN. No mesmo período, foi lançado o edital do mestrado em educação profissional do IFRN. Este último era mais interessante, pois me dava a possibilidade de relacionar a

minha pesquisa à informática. Fiz a prova escrita do mestrado da UERN sem nenhum tipo de expectativa. O que tem a ver um bacharel em Ciência da Computação em uma pós-graduação na área de informática? Era isso que eu pensava. O fato é que eu passei na prova escrita e só soube disso depois, quando eu já havia perdido os prazos das etapas seguintes. Julgo que eu deveria ter acreditado um pouco mais em mim, pois nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá. Pensando assim, me dediquei ainda mais ao processo seletivo para o mestrado do IFRN. Passei por todas as etapas e, para minha surpresa e deleite, fui aceito e aqui estou eu, ciente de que “a alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (FREIRE, 1996, p. 160). Por isso, me sinto na necessidade de uma busca constante que permita compreender as minhas experiências de formação, avaliar a minha ação e os resultados das consequências das minhas ações na transformação da vida das pessoas.

## **6. E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar...**

Neste texto, procurei resgatar a minha história de vida, transitando pelo processo de formação e refletindo sobre a minha trajetória escolar até chegar ao contexto atual. Ao escrever, pude perceber que a nossa identidade profissional é uma construção que se consolida e se aperfeiçoa à medida que vamos interagindo com o mundo e com as pessoas que estão ao nosso redor. Nesse sentido, nossa prática profissional está totalmente relacionada aos processos formativos, às relações afetivas que vivenciamos e praticamos ao longo da nossa trajetória. Logo, nossas vivências fora de sala de aula também contribuem com esse processo à medida que vamos adquirindo novas experiências e as transformamos em conhecimento de mundo. Esse movimento constante com o mundo e para o mundo, nos mostra que somos seres inconclusos “[...] num incessante processo de formação” (FREIRE, 2001, p. 12). Acerca disso, Freire destaca que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude



do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2001, p. 12)

Ao admitir que somos seres inacabados, tenho plena convicção de que o mestrado será apenas mais uma etapa da minha trajetória, pois o futuro é uma astronave que tentamos pilotar e a nossa formação é o combustível do itinerário traçado pelo professor reflexivo-transformador.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Luís Paulo Cruz. **Tornar-se professora**: concepções e experiências sobre identidade profissional docente. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/2419b.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2014.

FORMENTI, Laura. **Escrita autobiográfica e zelo**: um olhar composicional. In: Tendências da pesquisa (auto)biográfica. Vol 3. Natal: Edufun, São Paulo, SP. Paulus, 2008. P. 39 a 63.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <[http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia\\_do\\_Oprimido.pdf](http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf)> Acesso em 16 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 5ªed. São Paulo, Cortez, 2001. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_politica\\_e\\_educacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf)> Acesso em: 20 fev. 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo apud BORGES, Luis Paulo Cruz. **Tornar-se professora**: concepções e experiências sobre identidade profissional docente. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/2419b.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2014.

GUEDES, Neide Cavalcante. **Tecendo diálogos, ressignificando saberes: o tornar-se professor (a)**. Disponível em: <[http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3\\_2006\\_09.PDF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_09.PDF)> Acesso em 14 fev. 2014.

NASCIMENTO, Lucimary do. **para transformação social**. In: I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa, 2010. Disponível em: <<http://www.catedraunescoej.org/GT10/COM/COM071.pdf>> Acesso em 18 fev. 2014.

# **POR ONDE ANDEI E PARA ONDE VOU: CAMINHOS QUE DETERMINAM MINHA FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL**

**Luzinete Moreira da Silva**

## **1. Introdução**

Este texto é uma narrativa e constitui uma possibilidade de refletir sobre a minha identidade e formação profissional assumindo uma postura crítica e formativa, uma vez que as narrativas autobiográficas permitem reconstituir fatos passados sob uma ótica em que o protagonista assume o papel de observador e narra de forma a emitir opiniões e analisar os acontecimentos baseado nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação. Sobre narrativa, vale destacar que:

A escrita da narrativa remete o sujeito para uma dimensão de auto-escuta de si mesmo, como se tivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida por meio do conhecimento de si (SOUZA, 2005, p. 53).

Considerando a afirmativa anterior, começarei narrando sobre as minhas primeiras impressões em relação à escolha da profissão docente procurando evidenciar os principais fatores que me conduziram para esta decisão que me acompanha há mais da metade de anos que possuo de existência.

## **2. Primeiros passos**

Minha atuação em educação foi uma escolha determinada, primeiramente, por experiências que marcaram minha vida desde a infância, bem antes de planejar a concretização de como me tornar uma profissional da área da educação.

Filha de pais analfabetos e moradora da zona rural, as pessoas letradas, com quem tive contato desde muito cedo, eram professores, apesar de agregar à profissão outras atividades,

inclusive ligadas à política da região. Para o meu imaginário, o que determinava o tipo de vida daqueles parentes era o magistério. Esse pensar era reforçado ao ouvir os relatos que meus pais faziam sobre esses parentes professores. Nesses relatos, essas pessoas apareciam como verdadeiras autoridades, e no meu imaginário infantil, aquele poder e as melhores condições de vida que elas tinham eram consequência da profissão de professor. Assim, concluí que um dia eu seria professora... e conseqüentemente teria condições de vida melhor e também me tornaria uma autoridade. E por que não? Cabe acrescentar aqui que naquele momento eu não compreendia de que forma isso poderia acontecer, se oprimindo ou humanizando, mas hoje faço uso da afirmação de Paulo Freire para entender aquele período:

Há em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo (FREIRE, 1970, p.48).

Essa aspiração inicial foi motivada pelo contato inicial com leitura e escrita que se deu aproximadamente aos cinco anos de idade, quando tive acesso a materiais didáticos e literários fornecidos por meu primo e padrinho de batismo que era professor/gestor do órgão estadual de educação, a pessoa responsável por convencer meu pai a matricular seus seis filhos (na época cinco) na escola formal. Ele era um dos admirados... Lembro-me bem de uma ciranda de livros que ganhamos, eu e meus irmãos, que era cuidada e usada com muito zelo nas diversas brincadeiras de escola que simulávamos e nas leituras curiosas do dia a dia.

Aos nove anos de idade, ao escutar uma conversa entre os meus parentes que esporadicamente visitavam meu pai sobre a possibilidade de minha irmã ir morar com a mãe deles, deduzi que era a minha oportunidade de mudar minha condição de vida. Diante da não aceitação do convite pela minha irmã mais velha, fui morar na cidade vizinha com uma “tia de consideração” que era a mãe do meu padrinho/primo, com a concordância dos meus pais. Almejava um futuro semelhante ao daquele parente que me apresentou à instituição escolar, mesmo que, para isso, eu tivesse que abrir mão da gostosa convivência com meus pais e irmãos, e optar pela solidão em um mundo que não era o meu. Foram dias longos e tristes...

Durante o Ensino Fundamental estabeleci uma relação bastante proveitosa e prazerosa com a escola. Via naquele ambiente a ponte para a minha sonhada ascensão e a possibilidade de expressar quem eu realmente era. Para mim, a escola não foi uma prisão, mas o meu espaço de libertação...

A partir da 5ª série, venci a timidez e comecei a me envolver nas atividades da escola como uma aluna participante e que sonhava em ser professora. Nesse envolvimento, a interferência de alguns professores foi fundamental, e apesar da época um tanto conservadora, tive nesses professores o incentivo necessário para percorrer meu caminho. Lembro-me que na 7ª série tinha claro que seria professora de Língua Portuguesa. Sobre essas influências vale comentar sobre o papel que os professores exercem na vida dos alunos como verdadeiros modelos de aprendizagem. Assim, posso dizer que tive bons professores, se considerar que ser “bom professor” está diretamente ligado à competência profissional, ao método e às técnicas de ensino utilizados em sala de aula, à postura ética e sempre aberta ao diálogo, instigando os educandos a ir além do que é transmitido. Sobre esse ser bom professor, merece destaque o que Freire (1996) considera um saber indispensável à prática docente:

O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro (FREIRE, 1996, p. 106-107)

Assim, o meu Ensino Fundamental II foi marcado por aprendizagens muito significativas para minha vida e quem mediava esse processo eram profissionais denominados professores. Com isso, meus propósitos e minha formação eram reforçados dia após dia, mas na hora de decidir pelo curso profissionalizante de Magistério, o Estado me negou esse direito, uma vez que na minha cidade só as instituições privadas formavam para essa habilitação.

E agora? O que eu faria? Como venceria esse obstáculo que a sociedade capitalista estava impondo?

A primeira alternativa que encontrei foi procurar um emprego de apenas um turno para que eu pudesse estudar no turno oposto, pois os cursos eram diurnos. Não obtive êxito, pois a minha condição social não interessava ao mercado de trabalho, no entanto, foram surgindo ideias de me envolver com subempregos, ao ponto de conseguir a quantia necessária para a matrícula. Assim, eu já havia ganhado tempo enquanto surgia algo definitivo para que eu pudesse custear meus estudos.

Paralelamente a esse fato, eu, na época com 14(catorze) anos, com a intervenção de professores inesquecíveis e comprometidos com a profissão, consegui uma bolsa de estudos no curso de magistério na escola mantida pela Congregação das Religiosas do Santíssimo Sacramento, lugar onde também consegui o meu primeiro emprego como auxiliar da Educação Infantil. Estava, de fato, vivenciando uma experiência profissional para o meu antigo sonho se realizar: abraçar definitivamente a docência. Considero essa experiência fundamental para minha formação, uma vez que foi nesse momento que pude exercitar o que vinha estudando no curso de formação para o Magistério. Portanto, havia o movimento dialético entre teoria e prática, permitindo a compreensão e intervenção na realidade e me dando elementos essenciais para a minha decisão profissional. Posso dizer que tive a oportunidade de formação no ambiente de trabalho, aliado ao meu direito de estudar.

Durante o curso de magistério tive acesso às primeiras orientações de como planejar atividades que possibilitavam o processo de ensino-aprendizagem e, por trabalhar na própria escola, foi possível levantar questionamentos, analisar a estrutura da escola e os elementos envolvidos para seu funcionamento, comparar aspectos práticos com os teóricos e contribuir com as atividades desenvolvidas pelas professoras que eu auxiliava, as quais também influenciaram na minha formação, pois muitas vezes, no silêncio, eu acompanhava as atividades propostas por essas profissionais, o que gerava aprendizagem para mim também, seja avaliando positivamente o que estava sendo desenvolvido ou até mesmo condenando certas atitudes. E assim, eu seguia meu caminho construindo e desconstruindo ideias que materializavam meu sonho de me tornar uma boa educadora.

No último ano do curso (1993), fui selecionada para fazer um estágio remunerado pelo estado e tive o meu primeiro contato

com alunos jovens e adultos de uma escola estadual no turno noturno. Primeiramente foi um choque, até porque os alunos eram muito mais velhos do que eu. Depois percebi que era uma experiência diferente da que eu tinha com as crianças da escola privada. Diferenças que se evidenciavam desde a estrutura e funcionamento da instituição até a prática diária com os indivíduos no que diz respeito à história de vida, saberes, interesses etc. Mas o que ficou mais evidente e me causou estranheza, nesse período, foram as condições de funcionamento do ensino, as diferenças existentes entre as instituições públicas e privadas.

Foi um despertar para a realidade. Digo isso, sob o ponto de vista profissional, pois como ex-aluna da escola pública não tinha percebido o que acontecia nos bastidores da instituição escolar, sobretudo em relação ao descaso com as políticas de educação e de seu gerenciamento. O mundo encantado e maravilhoso que eu havia construído para representar a escola passava a ter outras características, às vezes, não tão agradáveis. Me deparei com muitos problemas em relação às condições de trabalho e à insatisfação de alguns profissionais totalmente desmotivados com a profissão e que ainda julgavam meu dinamismo como algo temporário, pelo fato de eu estar ingressando na área. Minhas aprendizagens sobre as técnicas de ensino adquiridas no curso só podiam ser executadas com muita criatividade, adaptação de material e colaboração de alguns alunos. Os murais, quadros de pregas, jogos didáticos, maquetes, cartazes, atividades xerocadas e outros recursos aprendidos nas aulas de Prática de Ensino, muitas vezes eram inviabilizados e substituídos. Definitivamente, não foi a escola onde sonhei trabalhar.

### **3. Mais um passo é dado: profissão professor?**

Ao concluir o curso de magistério, ingressei na universidade (1995), no curso de Pedagogia, e tive acesso a um novo discurso voltado para a educação de qualidade como um direito de todos e dever do estado. Particpei de muitas discussões sobre a Lei nº 9394/96, que acabava de ser promulgada, e a inquietação entre o público e o privado persistia, sendo que naquele ambiente esse assunto era discutido. Descobri que minha missão como profissional de educação ia além de aplicar técnicas aprendidas no curso de magistério; que eu deveria contribuir com a formação

dos indivíduos que compunham as classes populares, que tinham direito à educação gratuita e de qualidade. Percebi que lutar para a concretização desses direitos também era atribuição do profissional de educação.

Em 1998, fui aprovada no concurso para professora do Município de Senhor do Bonfim e, ao assumir, fui lecionar em uma escola situada na periferia, tendo contato com crianças carentes em vários sentidos e que viam a professora como a pessoa que estava ali para ensinar a ler e escrever e também como uma pessoa especial, com quem podiam partilhar vários aspectos da vida delas. Nessa época, vivenciei situações que comprovaram que ser professor exige muito mais do que possuir conhecimentos específicos, mas que, como disse Freire (1996, p. 39), “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Para esse novo desafio, além dos conhecimentos que estava construindo na universidade, me motivei várias vezes com a minha própria história e com a postura dos meus antigos professores que eram modelos para mim.

104

Nesse período, participava dos eventos da universidade, dos encontros pedagógicos e procurava aperfeiçoar a cada dia minha prática docente, dando sentido às atividades que desenvolvia na escola, enchendo de esperança aquelas crianças e me aproximando cada vez mais das famílias dos alunos. Trabalhei três anos nessa escola e acompanhei a descoberta da leitura e escrita de muitas crianças, fato que constituía orgulho para elas, seus familiares e para mim.

Em 2001, aprovada em outro concurso para professora do Município de Senhor do Bonfim, fui lecionar no mesmo bairro, porém com jovens e adultos, e já me sentia mais confiante nessa atividade. Nesse período, tinha verdadeira paixão pelos textos de Paulo Freire e Rubem Alves e procurava sempre prezar a importância da leitura do mundo e da palavra, a presença do diálogo nas aulas e agir de forma que eu me sentisse uma educadora. Foi uma época de muitas aprendizagens com esses alunos. Fato que jamais esquecerei... Vale a pena ressaltar a relação de respeito entre professor e aluno. Lembro-me que, no início, me sentia insegura em estar numa turma com pessoas tão mais velhas do que eu e com tantas experiências. No entanto, a relação que foi sendo construída me deixou cada vez mais segura de que eu aprendia com eles e eles aprendiam comigo...



O tempo passou e, devido à experiência que adquiri trabalhando com a área de Códigos e Linguagens nessas escolas, e à falta de profissionais dessa área do conhecimento, retornei à Congregação das Religiosas do Santíssimo Sacramento para trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II.

Foi nessa época também que tive acesso a outras referências bibliográficas por estar participando do Curso de Especialização em Gestão Educacional e por atuar como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos do Município de Senhor do Bonfim. Passei dois anos como coordenadora de EJA, experiência que permitiu grande socialização de saberes com os docentes, alunos e administrativos, sem contar o grande envolvimento com a comunidade, sobretudo na zona rural. Mais uma vez, a minha história contribui com a minha formação e atuação profissional, uma vez que a minha aproximação com aquelas pessoas era facilitada pelo fato de eu conhecer as peculiaridades do dia a dia delas. Isso facilitava o diálogo, intervenção e os encaminhamentos.

105

Por conhecer bem as comunidades e representações locais, também fiz parte da comissão responsável pelo Orçamento Participativo do município, o que considero uma experiência relevante e decepcionante, pois tive que vivenciar e compreender as tramas políticas cuja intenção era adestrar a população com migalhas e desprezar suas verdadeiras necessidades. Foi um sonho de poucas pessoas (a equipe de trabalho) que acordaram para a realidade de que não dava para continuar enganando o cidadão, uma vez que as necessidades reais eram elencadas e não eram atendidas como deveriam ser. Senti necessidade de relatar essa experiência, pois a relaciono com a exigência do compromisso ético-político-emancipatório que deve estar presente nas práticas do educador. Sobre essas práticas observa-se que:

[...] assumir uma posição propondo práticas educativas alternativas parece uma questão especialmente importante no momento, se acreditarmos que a educação e o ensino podem contribuir, articuladas a outros movimentos e ações sociais na construção de uma sociedade autenticamente democrática (CANDAU, 1980, p.12)

Após essa experiência, assumi a assessoria técnica do Conselho Municipal de Educação e, agregado a isso, veio também

o Conselho de Alimentação Escolar e Conselho do FUNDEF, hoje FUNDEB. Participava das capacitações, dos encontros, planejava as atividades e encaminhava as regulamentações para as devidas efetivações, as quais, muitas vezes, eram dificultadas pela própria gestão da época. Essas atividades contribuíram muito com a minha formação e me influenciaram na decisão de continuar na área de educação, porém atuando nas questões de gestão e administração, isto porque estava diretamente relacionada ao pensar os processos educativos, conhecer a legislação sobre educação e áreas afins. Foi uma época em que discutíamos muito no conselho sobre gestão democrática e participativa. Cada encontro constituía um momento de estudo, discussão, troca de experiência, além do contato com dados reais referentes tanto às necessidades das escolas como um todo, quanto às políticas de financiamento da educação municipal.

Devido a essa experiência, entre outras, recebi convites para atuar nas comissões que implantaram o Orçamento Participativo no município (2003) e o Processo de Eleição para Dirigentes das Escolas Municipais (2008), ambos implantados pela primeira vez no município.

Em 2007, por meio de processo seletivo, fui professora substituta da Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim (EAFSB), hoje pertencente ao IF-Baiano, e ministrei aulas de Sociologia e Artes. Foi nesse contexto que tive acesso à modalidade de Educação Profissional, a princípio uma aproximação tímida e sem grande impacto, tanto por desconhecer a modalidade, quanto pela falta de discussão sobre a temática na própria instituição. Mas foi nesse período que despertei para a Rede Federal de Educação que já estava em processo de expansão.

De 2002 a 2007, no Instituto Superior de Teologia e Pastoral de Bonfim, lecionei as disciplinas Didática e Comunicação e Pedagogia, constituindo minha experiência com o ensino superior em um curso diretamente envolvido com Educação Popular, promovido pela pastoral. Considero essa experiência também muito relevante, visto que foi aí que aprendi muito com aqueles educadores. Por incrível que pareça, desconstruí muitas coisas que estavam impregnadas em mim, sobretudo sobre o papel da igreja nos processos educativos. Eu que fui educada acreditando no “pecado” e vivenciei a educação elitizada do Santíssimo Sacramento, tanto como aluna do Magistério quanto

como profissional por longos anos. Apesar de já atuar em tantas experiências de educação pública, foi naquele ambiente que me deparei com profissionais dedicados aos diversos movimentos sociais, à educação popular e à conscientização política dos pobres e oprimidos.

Naquela época, eu não apenas discutia as obras de Paulo Freire, eu vivenciava as crenças e as diferentes estratégias usadas pelos educadores da pastoral para intervir na realidade, para lutar contra as forças hegemônicas, para dizer não ao que era imposto arbitrariamente pelo sistema. Esforcei-me para fazer um bom trabalho e as avaliações feitas durante o processo foram satisfatórias, mas, no meu íntimo, não tenho dúvidas que eu aprendi muito mais com eles.

#### **4. Outros caminhos e novos desafios em busca de formação e a consolidação da identidade profissional docente**

107

Em 2008, encerrei todos os meus vínculos empregatícios na minha cidade de origem por motivo de aprovação em concurso público efetivo para o cargo de Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – Campus Petrolina. Por se tratar de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica, e agora pertencente ao quadro efetivo, essa nova realidade me fez despertar para a curiosidade de estudar essa modalidade de ensino, até então muito pouco discutida, para melhor compreender e atuar de forma condizente com as atribuições de uma profissional da área. Aqui vale ressaltar que é necessária essa preocupação com a formação profissional, visto que, na educação, há, de forma deturpada, uma desvalorização do perfil profissional do professor em detrimento do cultivo da concepção de que professor exerce o sacerdócio e possui uma vocação. Segundo Lüdke (1983), “A visão do educador como trabalhador e de sua inserção no sistema de produção pode ajudá-lo a caminhar no sentido de uma mais clara definição profissional”.

Dessa forma, diante das transformações que ocorrem no mundo do trabalho, é primordial que o educador se debruce sobre os saberes relevantes à modalidade em que atua, no meu caso particular, em Educação Profissional, para que possa refletir, questionar e desenvolver práticas condizentes com uma educação

humana integral, comprometida com uma formação embasada em princípios ético-político-emancipatórios que contribuam com a necessária transformação social, possibilitando aos sujeitos oriundos da classe trabalhadora uma vida justa e igualitária. Tal afirmativa se baseia em estudos de teóricos como Kuenzer (2007) e Moura (2013), entre outros.

Relendo o que escrevi até o momento, percebo que pulei alguns fatos relativos à temática e que só depois lembrei. No entanto, ao invés de retomar o texto e incluí-los em determinada parte, estou a pensar o porquê da lembrança tardia e chego à conclusão de que esses fatos não foram tão relevantes na minha formação, ou, pelo menos, não os considero como sendo. E, para compreender isso melhor, retomo a fala de Freire (1997) quando nos esclarece sobre como se dá o processo da escrita:

[...]escrever não é um puro ato mecânico, precedido de um outro, que seria um ato maior, mais importante, o ato de pensar ordenadamente, organizadamente, sobre um certo objeto, em cujo exercício o sujeito pensante, apropriando-se da significação mais profunda do objeto sendo pensado, termina por apreender a sua razão de ser (FREIRE, 1997, p.7).

Nesse momento, me recordo da minha experiência como professora de reforço escolar, ou “professora de banca”, como era chamada em minha região. Por meio desse exercício de rememoração, percebo que era uma atividade que me rendia uma quantia relativamente boa em termos financeiros, no entanto, era empobrecida de autonomia no ato de educar. A função da professora de banca é reexplicar, tirar as dúvidas, reforçar as informações sobre os conteúdos trabalhados na escola em que o educando é regularmente matriculado. Com essa finalidade específica de reforçar a assimilação dos conteúdos dos componentes disciplinares, outras dimensões do processo de ensino-aprendizagem são deixadas de lado, como, por exemplo, participar da seleção dos conteúdos e do planejamento em geral, relação interpessoal, conscientização acerca de questões humanas, políticas e sociais e outras práticas que são próprias das instituições escolares. Por tudo isso, considero essa experiência como menos importante na construção da minha identidade profissional.

Hoje sei que educar envolve, além dos conteúdos específicos, pensar e planejar as atividades de acordo com os objetivos propostos para garantir a formação do sujeito em várias dimensões. Creio que ser “professora de banca” limitava minha atuação, uma vez que eu apenas cumpria a execução dos conteúdos trabalhados com a finalidade de garantir a aprovação quantitativa dos estudantes nessa escola. A irrelevância dessa experiência se justifica se considerarmos que a educação é um processo multidimensional, conforme explicita Candau (1994, p. 48). A autora acrescenta que a educação “apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social.”

Finalmente, hoje participo da Pós-Graduação em Educação Profissional. Considero essa nova formação o resultado da luta contínua em minha formação profissional, e minha experiência ao longo desses anos contribuíram para alcançar essa etapa. Nesta fase ainda de formação que me encontro, tenho a certeza de que esse processo formativo do educador é sempre inconcluso e que cada experiência vivenciada, seja ela profissional, acadêmica, pessoal ou cotidiana, em geral, contribui com a formação e provoca um reforço na identidade profissional. É incontestável que minhas experiências da infância e a influência de alguns professores foram determinantes na escolha de minha profissão, no entanto, fica uma dúvida: se eu tivesse tido contato com profissionais de outras áreas também seria influenciada para as profissões do meu possível convívio? Ou esse tipo de influência é construção exclusiva da profissão de Professor?

Diante da dúvida, tenho outras certezas sobre a minha realização como profissional da educação, a de que minha formação é um processo definitivamente infinito, e, por isso, como dizem os compositores Almir Sater e Renato Teixeira (1990):

Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe  
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei  
Nada sei.

Sendo assim, ainda viverei muitas experiências formativas na difícil e prazerosa carreira de ser professora. A cada dia, essas experiências contribuirão para o fortalecimento da minha identidade como uma profissional da educação. E, nesse processo

formativo, almejo contribuir com a formação de tantos outros profissionais que estarão na luta pela construção de uma vida em sociedade justa e igualitária. É preciso sonhar e agir para transformar a nossa realidade.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 6ª ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Tecnologia educacional e autoritarismo. In **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro. ABT, nº 37, 1980.

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

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 6ª ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1994, p.64-73.

MOURA, Dante. (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto editora, 2007.

SOUZA, Elizeu C. Estágio e narrativa de formação: escrita auto (biográfica) e autoformação. In: **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo: UNESP, ano 8, n. 11, p. 51-74, jan./jun. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

# MEMÓRIAS DO PERCURSO PESSOAL E PROFISSIONAL DE UMA DOCENTE EM FORMAÇÃO

Sandra Maria de Assis

Amar o perdido  
deixa confundido  
este coração.

Nada pode o olvido  
contra o sem sentido  
apelo do Não.

As coisas tangíveis  
tornam-se insensíveis  
à palma da mão.

Mas as coisas findas,  
muito mais que lindas,  
essas ficarão.

Carlos Drummond de Andrade

## 1. Introdução

Eis-me diante do desafio de apelar para as minhas lembranças e escrever um ensaio autobiográfico. À medida que vou estimulando meu pensamento, fragmentos da minha vida pessoal, sobretudo da minha vida acadêmica, brotam da memória.

Pouco a pouco, como é do feitio de uma narrativa autobiográfica, vou selecionando aspectos e passagens de minha vida que, revisitados a partir de um olhar mais maduro e experiente, do ponto de vista profissional e intelectual, revestem-se de sentido para a compreensão do meu itinerário de formação de vida, antes e durante a minha existência como docente.

Por que, para que, me pergunto, saber sobre a minha vida de professora? Como esse conhecimento pode contribuir para os estudos sobre a formação docente? Para obter respostas a essas e outras indagações, reporto-me a alguns estudiosos da questão.

Nóvoa (2007) afirma que utilizar abordagens autobiográficas responde a uma insatisfação das Ciências Sociais em relação ao tipo de saber produzido e à necessidade de renovar os modos do conhecimento científico.

Em meio à crise dos paradigmas hegemônicos da ciência, vamos encontrar a justificativa para o interesse nesse tipo de abordagem. As Ciências da Educação e da Formação não se excluíram deste movimento e, sendo assim, os métodos biográficos, a auto formação e as biografias educativas assumiram, a partir dos anos de 1970, uma maior importância no universo educacional.

Apesar disso, integrar tais abordagens na área de formação de professores não é fácil, do ponto de vista prático e do ponto de vista teórico, embora seja um sucesso no terreno das práticas e do debate teórico. A despeito de suas fragilidades e ambiguidades, as histórias de vida dão origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes favorecidas pelo cruzamento de outras disciplinas e de outras concepções metodológicas. O movimento socioeducativo em torno das histórias de vida exige um esforço de elaboração teórica baseado numa reflexão sobre as práticas.

Separar a formação docente das histórias de vida é, conforme Pineau (2012), uma herança negativa do século XX. Para ele, essa ruptura dificulta as conexões entre os saberes experienciais e os saberes e noções abstratos ensinados institucionalmente. Assim, produzir outro conhecimento sobre os professores a partir do relato de suas histórias de vida parece-nos mais adequado para compreendê-los como pessoas e como profissionais. Para Dominicé (1990, p. 167 *apud* NÓVOA, 2007):

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda reflexão teórica. (...) O saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.

Assim, a construção desse ensaio obriga-me a revisitar passagens da minha existência, algumas que já julgava esquecidas a florir vivamente, para lembrar-me de quem sou e do quanto



ainda posso ser. Lembrar-me que a minha trajetória de formação e de profissionalização docente dependeu das minhas escolhas, mas também daqueles que me acompanharam, do meu lado ou contra ele. Como diz Freire (1996) a docência implica no reconhecimento e na assunção de nós mesmos, o que não significa a exclusão dos outros.

Nasci na cidade de Santa Luzia/PB, numa família muito humilde, mas tive a sorte de ter tido uma mãe que me encaminhou desde os primeiros passos para que fosse “alguém na vida” e isso, no entender dela, era estudar. Naquela época, (década de 1960 e 1970), em que eu e meus oito irmãos nascemos, no sertão do estado da Paraíba, uma família negra, com pai ajudante de pedreiro e mãe doméstica, sonhar com o ingresso dos filhos na Universidade era algo lunático. Mas minha mãe era assim. Ela dizia: “quando meus filhos crescerem eu vou procurar recursos para os estudos deles” e isso significava migrar para uma cidade que tivesse Ensino Superior. Ela tinha certeza de que nós nos formaríamos e, por vezes, foi motivo de chacota por isso. Ela estava certa. Hoje eu sei.

Meu pai apoiava minha mãe na determinação de educar os filhos, mas a pretensão dele era que eu, como filha mais velha, deveria aprender para ensinar os meus irmãos, como fizera minha tia Bezinha, que alfabetizou os irmãos, os primos e os vizinhos na comunidade rural onde ele nasceu. Ou seja, meu pai escolheu a docência para mim muito antes que eu, e sempre que penso nisso agradeço a ele, por que não me imagino fazendo outra coisa.

Aprendi as primeiras letras aos três anos de idade no colo do meu pai. Lembro que me apontava as letras numa Carta do ABC que também seria usada na instrução dos meus outros irmãos. Por essa época, fui matriculada num pequeno grupo escolar e logo depois fui encaminhada para uma escolinha de uma professora da cidade que tinha fama de ser valente e ensinar bem, o que significava “ensinar tudo a todos”. Lá eu fui alfabetizada e adiantada para a série seguinte. Hoje fico me imaginando quanto minha mãe deve ter trabalhado para pagar as mensalidades dessa escolinha, que embora não fosse cara, era uma despesa a mais para nossa empobrecida família.

Concluídas as séries iniciais na referida escolinha, fui matriculada num grupo escolar para cursar o 4º ano primário e me preparar para o Exame de Admissão ao Ginásio.

Até então a escola para mim era um lugar de aprender coisas novas e interessantes que deixavam meus pais felizes e orgulhosos, mas eu não tinha ideia do que era estudar para concorrer a uma vaga e ter que disputá-la com meus colegas. Nesse ano, eu comecei a entender isso e não gostei. Como eu era obediente aos meus pais e gostava muito da professora, me desdobrei e, no final do ano, consegui passar no exame e ainda me destacar como o melhor resultado da escola e o terceiro melhor do exame. Alguns colegas da minha turma não passaram e encerraram seus estudos ali mesmo. Felizmente, esse exame acabou logo depois. Acho que o ano em que eu fiz foi o último.

O Colégio Estadual para onde fui no ano seguinte era um lugar muito estranho para mim. Ficava distante da minha casa, tinha muitas pessoas desconhecidas e eu, com nove anos de idade, não sabia o que fazer para enfrentá-lo. Naquele ano, a minha avó materna adoeceu e, em seguida, faleceu, o que fez com que minha mãe, atribulada com tudo isso e com os meus outros irmãos (éramos sete por essa época), me deixasse um pouco de lado. Logo descobri duas coisas que me fizeram gostar da escola: a biblioteca e as aulas de educação física. A primeira, porque eu podia ler livros que eu nunca poderia comprar e a segunda, porque me possibilitou fazer amizades que me fizeram sair da invisibilidade.

Nos anos seguintes, continuei frequentando as aulas do colégio e fui fazendo algumas amizades. Como era uma aluna aplicada e esforçada, não era difícil entrar nos grupos de estudos para trabalhos escolares, mas só isso. Eu não era convidada para as festinhas, nem para ir à sorveteria nos fins de semana e também não frequentava a casa das minhas colegas, que ou moravam em outras cidades ou áreas centrais mais distantes da minha casa, na periferia. Na minha inocência, eu achava isso natural, mas hoje sei que eu era um peixe fora d'água. Eu não deveria estar ali. O sistema educacional da época não fora pensado para incluir gente como eu. Mesmo assim, tenho boas lembranças dessa época. Acho que todo o alicerce da minha formação básica eu adquiri nessa época com os bons professores que tive, aliada à disciplina imposta pela escola e ao incentivo dos meus pais.

Concluí o Ensino Fundamental em 1979. Meus colegas, em sua maioria, foram estudar em outras cidades, porque, segundo se dizia na época, quem quisesse fazer o Ensino Médio (na época era Ensino de Segundo Grau) e passar no Vestibular, tinha que mudar

de colégio, indo para cidades maiores como Patos, Campina Grande ou João Pessoa, no estado da Paraíba. Minha mãe convenceu meu pai a vender nossa casa e nos mudarmos para outra cidade maior, onde pudéssemos prosseguir até o Ensino Superior. E, assim, fomos morar na cidade de Caicó, no vizinho estado do Rio Grande do Norte, onde ela sabia que tinha uma faculdade pública, embora não soubesse a oferta de cursos. Para ela, naquele momento, importava saber que tinha a faculdade.

Em Caicó, com 14 anos, fui matriculada na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim, recém-inaugurada, para cursar o primeiro ano do Ensino Médio e, posteriormente ingressar, no curso profissionalizante Habilitação Básica em Administração de Empresas. Numa escola nova e numa cidade onde eu não conhecia ninguém, eu pensei, inicialmente, que teria muitas dificuldades, mas logo me adaptei e o ano transcorreu sem problemas.

Se minha vida escolar estava bem, minha vida pessoal estava difícil. Meu pai não conseguia trabalho, além de um bico aqui e outro acolá. Sem conhecer quase ninguém era difícil para ele, naqueles difíceis anos de recessão econômica que foi a década de 1980, arranjar um emprego. Meu pai já era pedreiro, mas as obras na cidade eram escassas e ele teve que ir trabalhar em João Pessoa, cerca de 500 quilômetros de distância da nossa família. Minha mãe assumiu a responsabilidade pela nossa educação. Meu pai, para economizar, vinha nos visitar uma vez a cada mês. Mesmo assim, o dinheiro que ele ganhava ainda era pouco para nos sustentar, o que obrigava a minha mãe a fazer serviços de faxineira e lavadeira para ajudar nas despesas.

Logo eu também comecei a trabalhar. Arranjei um emprego de meio período como babá numa casa de família e cogitei me transferir para o curso noturno. Minha mãe e o diretor da escola me impediram, convencendo-me de que eu teria prejuízos na minha formação. Naquela época, eu não sabia, mas os prejuízos eu já estava tendo porque, conforme eu descobri depois, estes eram decorrentes da reforma do Ensino Secundário proporcionada pela Lei nº 5.692/71 que instituía a obrigatoriedade do ensino profissionalizante.

É oportuno lembrar que esta lei foi instituída sem que a rede pública de ensino tivesse tempo para adequar-se estruturalmente e as consequências foram grandes: condenou uma geração de

jovens a ter um ensino médio que não formava para o ingresso nas universidades, tampouco para o trabalho, já que os cursos, em sua maioria, eram inócuos, meros certificados de formação.

Quando, em 1982, conclui o Segundo Grau (hoje Ensino Médio), já sabia que não tinha condições intelectuais para pleitear uma vaga na UFRN. Meu Ensino Médio Profissionalizante me sonegara essas condições. As ditas matérias propedêuticas, cobradas no exame, eu havia cursado apenas na primeira série e, mesmo assim, algumas delas com professores não habilitados. Mesmo assim, não desisti de tentar o vestibular, só o adiei um ano.

No ano seguinte, frequentei um cursinho gratuito oferecido pelos professores do CERES/UFRN (Centro de Ensino Superior do Seridó – campus avançado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte) como uma extensão universitária e ali pude me preparar melhor para o Vestibular, cujas provas, àquela época, tinham um caráter eliminatório, sendo a prova de Redação a mais temida. Como disse anteriormente, eu tivera bons professores e uma boa formação no Ensino Fundamental e, nesse requisito, eu não tinha o que temer, embora, na época, eu não tivesse muita certeza disso.

Foi ali, admirando os meus professores, especialmente as professoras do CERES/UFRN, que eu me decidi pela docência. Eu ia fazer vestibular para uma das licenciaturas oferecidas no campus Caicó, embora não soubesse qual delas. Devo dizer que minha primeira opção era a Licenciatura em Letras, mas conforme o ano foi passando, talvez por admirar mais as minhas professoras de História, eu me decidi pela Licenciatura Plena em História, momentos antes de fazer a inscrição do Vestibular. Acho que fiz a coisa certa, pois não me vejo fazendo outra coisa senão dando aulas de História na Educação Básica, o que faço com prazer e, modéstia à parte, acredito que faço bem.

De acordo com Tardif (2011, p. 67), as experiências formadoras vividas na família e na escola desenvolveram em mim referenciais de como eu seria enquanto docente, antes mesmo de que eu tivesse maturidade cognitiva para entendê-los ou sistematizá-los. Conforme o autor referenciado,

os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são (...) marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis (...) ele se lembrará da personalidade marcante de

uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química, obrigava a fazer no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. (TARDIF, 2011, p. 67)

As memórias das minhas experiências educativas, certamente, estão em mim e na minha construção como docente desde a minha infância e adolescência e, de acordo com Tardif (2011), contribuíram efetivamente na minha formação. Refletindo sobre a minha trajetória profissional percebo que boa parte do que sei sobre como ensinar e sobre o meu papel docente proveio da minha história de vida e da minha socialização enquanto aluna. Antes de começar a trabalhar, os professores já conhecem seu ambiente laboral por terem ficado imersos nesse ambiente por, pelo menos, 16 anos ou 15.000 horas, como alunos (TARDIF, 2011).

Tais experiências contribuem para a construção de uma bagagem de conhecimentos, crenças e representações sobre a prática docente, constituindo um legado que permanece ao longo do tempo e dificilmente a formação pedagógica e os saberes profissionais o neutralizam. Pelo contrário, agregam-se a ele e, quando necessário, são constantemente mobilizados, pois tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e do saber ser docente.

No ano de 1984, ingressei na Licenciatura Plena em História. Tinha 17 anos e muitas expectativas acerca do curso e da possível carreira que eu teria como professora. Quanto a isso, ao contrário de alguns colegas, eu não tinha nenhuma dúvida. Na verdade, eu tinha pressa para que isso acontecesse. A minha necessidade de um trabalho remunerado me impelia para a docência e, então, fui trabalhar em uma creche como monitora e depois como professora alfabetizadora. Fiquei lá, exercendo essa atividade no turno contrário ao das minhas aulas da faculdade, três anos. Nesse período, pensando em fazer concurso público, resolvi cursar o Magistério no turno noturno da mesma escola onde havia cursado o Ensino Médio.

A experiência na creche e o curso de Magistério me possibilitaram enxergar a docência sob nova perspectiva, que eu

não teria na Universidade. Aprendi muito sobre a teoria e a prática pedagógica, principalmente nas aulas práticas de Metodologia do Ensino, que na Licenciatura veria de forma teórica, distante da realidade. No Magistério eu vi de uma forma mais prática, aplicável no cotidiano das escolas de Ensino Fundamental onde fui levada a estagiar.

Nesse convívio com a realidade das escolas na condição de estagiária e, às vezes, como professora substituta, fui me apercebendo da dura realidade do trabalho docente e da responsabilidade social da profissão que escolhera. Como dependia desses profissionais a aprendizagem e o futuro de tantas pessoas. Vi também que para ensinar as crianças menores era necessário muito conhecimento prático e teórico, mas também outras aptidões que eu desconfiava não ter.

Apesar da minha vivência na creche, eu não desenvolvera certas habilidades: cantar, pular, contar histórias, imitar os animais e personagens infantis, desenhar, decorar a sala de aula entre outras ações pedagógicas próprias do universo da Educação Infantil, eram coisas que eu decididamente não conseguia fazer com excelência. E, assim, eu decidi não fazer concurso para professor polivalente e esperar concluir a Licenciatura para fazer o concurso público para lecionar no Ensino Médio.

Nesse período, por indicação de uma das minhas professoras, fui convidada para preencher uma vaga de professora de História numa escola particular da cidade: o Educandário Santa Teresinha. Ainda faltava um período para concluir a Licenciatura, eu não tinha nenhuma experiência no Ensino Fundamental II (na época chamava-se Ensino de 1º Grau) e também não fizera o estágio supervisionado, requisito para a disciplina Prática de Ensino, mas aceitei o convite, certa de que eu não poderia falhar. Era a minha chance de ter, pela primeira vez, um emprego remunerado com carteira assinada. Além disso, seria minha primeira experiência com a docência naquela área de conhecimento por mim escolhida, quando optei pela Licenciatura.

No dia 08 de setembro de 1987, às sete horas da manhã, entrei na sala de aula de uma turma da sétima série do 1º Grau (atualmente essa série corresponde ao 8º ano do Ensino Fundamental). Lembro em detalhes das emoções que me tomaram o corpo e a alma. Lembro que tremia por dentro. Lembro-me dos rostos dos alunos, da música religiosa que tocava no alto falante

do pátio enquanto me encaminhava para a sala, da oração que a freira diretora da escola fez antes da aula começar. Eu finalmente estava diante de uma turma para fazer aquilo que tinha escolhido como profissão. E agora? Será que eu daria conta? Tive dúvidas. Tive medo.

Tardif (2011), a partir das pesquisas com professores, afirma que os saberes docentes são adquiridos no âmbito de uma carreira, construindo-se, em sua maioria, no início da carreira, entre os três e os cinco primeiros anos de trabalho. Esse início de carreira também se constitui numa fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes feitos em função das realidades do trabalho. Esse “choque com a realidade” do trabalho docente e a maneira como cada um vai reagir em geral define uma identidade docente. Olhando para trás vejo como isso se materializou na minha pessoa.

Confesso que nos primeiros dias tive dificuldades. Ora a aula não saía como fora planejada. Ora a turma não se comportava como deveria. Ora eu tinha que procurar a supervisão para pedir uma orientação. Ora a diretora me chamava para me orientar quanto às normas e costumes da escola ou para sugerir esta ou aquela metodologia. Foram tempos de muito estudo, pesquisa, preparação de aulas, correção de provas, trabalhos, elaboração de provas, exercícios, adaptação às práticas pedagógicas dos demais professores e da própria cultura da escola. Enfim, um tempo de descobertas e aprendizado de tantas coisas sobre a docência que só aprendemos quando nos tornamos, de fato, docentes.

De acordo com Tardif (2011, p. 35), o saber docente “[...] insere-se numa duração temporal que remete a história de sua formação e de sua aquisição”. É plural e provém da formação profissional e de saberes curriculares, disciplinares e experienciais entre os quais os docentes criam relações entre si.

Nesse contexto, a prática docente mobiliza tais saberes que passam a ser chamados de pedagógicos aparecendo como doutrinas oriundas das reflexões sobre a prática educativa num sentido mais amplo.

Por meio da formação inicial e continuada, os docentes incorporam à sua prática saberes próprios de sua área de conhecimentos, legitimados pelas universidades e demais instituições formadoras, são os saberes disciplinares. Além desses,

apropriam-se também dos discursos, dos objetivos, conteúdos e métodos tidos pela cultura escolar como necessários para o sucesso de sua prática docente, são os saberes curriculares.

Acho que muito, digo, quase tudo o que sei e sou como docente aprendi ali, no Educandário Santa Teresinha, com a disciplina rígida das freiras, com a convivência com os professores mais experientes, com as cobranças da supervisora e da coordenação pedagógica, com as aulas naquelas turmas cheias de energia e disposição para desafiar os professores, obrigando-me a estudar e planejar rigorosamente cada aula que ia dar.

Aos poucos, fui me sentindo mais segura e, ao final do ano, fiquei surpresa quando a diretora me chamou a sua sala para dizer que tinha se surpreendido comigo, que eu, embora muito jovem, tinha conseguido dar conta das turmas e que pretendia aumentar a minha carga horária e, conseqüentemente, o meu salário. Para mim, aquele momento era como uma confirmação para mim mesma que eu estava no caminho certo. Fiquei nessa escola trabalhando como docente durante vinte e três anos.

Um ano após ter me iniciado profissionalmente no Educandário Santa Teresinha, passei num concurso público do Estado do Rio Grande do Norte e fui nomeada logo depois, sendo encaminhada para dar aulas no ensino de 2º Grau (hoje Ensino Médio), justamente na escola onde eu estudara: a Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECAM). Embora pudesse, naquele momento, deixar a escola particular e ficar somente com o emprego público, eu optei por ficar nos dois. Já havia concluído a Licenciatura, o que me deixava com mais tempo livre e, além disso, eu tinha mais dois motivos para permanecer nos dois empregos.

O primeiro se devia a razões de ordem econômica: minha família era muito numerosa, pobre, meus irmãos ainda não trabalhavam e os dois empregos me possibilitariam ajudar mais a minha família, principalmente a minha mãe. O segundo era por que eu gostava do ambiente da escola particular, da organização, da disciplina, da rotina de estudos que eu adquirira trabalhando lá, sem falar que fora a escola que tinha me dado oportunidade de ter o meu primeiro emprego. Eu não ia simplesmente virar as costas e ir embora.

A escola EECAM, onde passei a lecionar a partir do segundo semestre do ano de 1988, era uma escola de 2º grau



profissionalizante, fruto da reforma do Ensino Médio e do PREMEN, mas naquela época encontrava-se em uma crise de identidade porque os cursos profissionalizantes oferecidos não atendiam as necessidades educacionais do seu público, mas tinha certo capital de credibilidade, pela estrutura física relativamente boa e pela competência de seu corpo docente e técnico. Assim, conseguia atrair um grande número de alunos e, apesar das adversidades, muitos deles conseguiam vaga nas universidades, se bem que raramente em cursos mais concorridos.

Como os cursos profissionalizantes tinham uma pequena oferta de disciplinas propedêuticas, a carga horária de História era pequena, então, os professores se ocupavam com outras disciplinas afins. Fui incumbida de dar aulas de várias disciplinas: História, Educação Moral e Cívica, OSPB (Organização Social e Política Brasileira), Religião, e até disciplinas da área técnica dos cursos como Mecanografia e OTC (Organização e Técnicas Comerciais). Foi outro desafio, porque, além de estar num nível de ensino que eu não tinha ainda experiência, a não ser pelo estágio supervisionado na graduação (10h/aula), eu ainda tinha que dar aulas de disciplinas para as quais eu não havia sido formada.

Essa experiência me levou a utilizar constantemente a leitura e a pesquisa como suporte para minha prática docente, com uma ênfase ainda maior, visto que precisava atuar em áreas de ensino para as quais não tinha domínio teórico e prático. Rememorar essa fase da minha vida profissional me leva a uma reflexão sobre a importância da pesquisa no trabalho do professor.

Concordo com Schön (2000), quando afirma que o professor precisa eliminar a distância entre a pesquisa e a atividade profissional. O professor reflexivo deve trabalhar como um pesquisador “procurando identificar problemas de ensino, construindo propostas de solução baseando-se na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios” (SANTOS, 2013, p. 16).

O desenvolvimento profissional dos docentes, nessa perspectiva, passa a ser uma estratégia para a melhoria do ensino, não bastando para isso apenas investimentos na formação, mas compreender os processos de formação. Assim, torna-se mais fácil entender por que os docentes agem como agem em certas situações, no meu caso, como procurei superar aquela situação adversa há pouco mencionada.

Recorri aos conhecimentos que adquirira na época do meu curso profissionalizante de Administração e ao auxílio dos(as) professores mais experientes, debrucei-me sobre os livros da biblioteca e encarei o desafio. Confesso que não foi fácil. Sentia-me desmotivada, desvalorizada, incomodada por ter me dedicado tanto a uma Licenciatura de História, passar no concurso público para dar aulas de História e chegar à escola todos os dias para dar aulas de outras matérias. Mesmo assim, não desisti de sonhar com o dia que eu pudesse ter uma carga horária completa só de História.

No início da década de 1990, na escola EECAM, os cursos profissionalizantes foram sendo progressivamente substituídos pelo 2º Grau denominado de “Científico”, cujos cursos tinham uma grade curricular constituída por disciplinas propedêuticas.

A mudança me proporcionou uma carga horária completa de aulas de História. Eram 36 horas/aula semanais em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, acrescidas de 21 horas/aulas na escola particular. Nessa época, eu já era casada e mãe. Sem muito esforço, dá para imaginar como era a minha vida... Praticamente morava nas escolas e passeava em casa! Apesar dessa carga horária puxada, eu estava bem. Gostava de dar aulas nas minhas turmas; estava trabalhando com pessoas de quem eu gostava e fazendo o que eu sabia fazer. Dessa época, lamento não dispor de muito tempo para preparar as aulas. Então, recorria a uma prática muito comum entre os professores: replicar as aulas da mesma série. Explico: A aula que eu preparava para uma turma de 1º ano, por exemplo, era dada em todas as turmas daquela série e assim por diante.

Como as avaliações não podiam ser replicadas, até por questões éticas e de organização do trabalho, então, me desdobrava nos fins de semana para elaborá-las e/ou corrigi-las, uma vez que o tempo nas escolas era totalmente preenchido com aulas. Seminários, trabalhos em grupo, aulas de campo e outros recursos didáticos eram atividades que não podiam ser feitas com muita frequência dada à escassez de tempo para planejá-las e executá-las sem comprometer os cronogramas.

Essa rotina alterou-se a partir de 1998, quando da implantação do FUNDEF. A Escola EECAM, onde eu trabalhava, implantou o Ensino Fundamental como estratégia de sobrevivência, porque as escolas de Ensino Médio não seriam contempladas pelo Fundef e foram

deixadas “à míngua”, praticamente sem ter como funcionar. Nesse contexto, parte dos professores, eu entre eles, foram deslocados, não sem resistência, para o Ensino Fundamental. Assumi quatro turmas nesse nível de ensino e isso me impôs uma revisão das minhas práticas pedagógicas, visto que o Ensino Fundamental tem demandas específicas.

Embora eu já trabalhasse com esse nível de ensino na escola particular, tratava-se de outra escola e de um público diferenciado. Assumi o desafio de adaptar-me a essa nova realidade. Naquele ano, fiz um Curso de Atualização Curricular oferecido pela Secretaria de Educação Estadual e passei a trabalhar com projetos nas turmas. Inicialmente, a pedagogia de projetos era exigência do curso, mas depois passaram a fazer parte da minha prática pedagógica, apesar das dificuldades.

Entre 1999 e 2001, fiz um curso de Especialização em História do Nordeste oferecido pela UFRN, no CERES/Caicó. Foi uma oportunidade para renovar meus conhecimentos historiográficos e de reaproximação com o mundo acadêmico que ressoaram sobre as minhas práticas pedagógicas. É como se cada vez que retornamos para os bancos escolares, nos víssemos no lugar dos alunos e percebêssemos a necessidade de melhorar. É como quando fazemos reforma na nossa casa e jogamos muitas coisas que achávamos úteis e, na reforma, descobrimos que podemos substituí-las por outras mais funcionais. A pesquisa e a reflexão sobre a nossa prática docente é como a reforma. De vez em quando precisamos fazer uma para renovarmos as nossas convicções pedagógicas, mas sem deixarmos de dar abertura para as novas ideias.

Entre dezembro de 2006 e janeiro de 2007, participei de um Curso de Aperfeiçoamento oferecido pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, cujo objetivo final era a construção de uma proposta de ensino para o Ensino Médio Noturno. Essa proposta surgiu da necessidade de combater a evasão do ensino noturno nas escolas de Ensino Médio da rede estadual. Concluída a elaboração da proposta, as escolas participantes do projeto, entre elas a EECAM, passaram a vivenciar a proposta que dividia o ano letivo em blocos de 05 disciplinas que seriam oferecidas semestralmente. Além da divisão em blocos, os professores deveriam alterar suas metodologias adequando-as a realidade dos alunos trabalhadores que frequentam as aulas no

turno noturno. Uma das metodologias propostas eram os projetos interdisciplinares.

Participar da elaboração dessa proposta fez-me ver a importância da pesquisa da prática. Como afirma Soares (1993), perceber a necessidade de o professor estar informado da produção em diferentes áreas de conhecimento e, principalmente, conhecer as próprias pesquisas para utilizar-se dos processos de produção desses conhecimentos. Além disso, possibilitou um olhar sobre a realidade do Ensino Médio, modalidade de ensino em que eu atuava, mas tinha pouca compreensão da complexidade do seu todo.

Em 2010, por meio de um concurso de provas e títulos, ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Inicialmente fui dar aulas nos cursos do Ensino Médio Integrado e Proeja do Campus Currais Novos, distante 100 quilômetros da minha casa, mas logo fui transferida para o campus de Caicó, cidade onde moro.

Trabalhando com a Educação Profissional percorro agora um novo ciclo da minha carreira. Atuar como docente no Ensino Médio Integrado e PROEJA me obriga a refletir sobre as responsabilidades e necessidades de formação que se impõem sobre os docentes dessa modalidade. Conforme Gabriel Grabowski (2006, p. 09),

A proposta de integração do curso médio e do curso técnico de nível médio, alternativa constante do Decreto n. 5.154/04, possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador.

A realidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é desafiadora, é contraditória, e nos impele ao desafio de trabalhar com uma concepção mais ampla de educação, de

modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais, objetivando a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, contribuindo, dentro das nossas limitações, para a construção de uma sociedade mais justa.

Perseguir essa utopia, a meu ver, demanda conhecimento que só pode ser obtido através da formação permanente, da autoformação e do autoconhecimento como docente. Recorrer às memórias de formação, revisitá-las com um olhar mais maduro e experiente, atribuir-lhes um sentido é, a meu ver, uma forma de preservá-las, fazendo-as úteis para a formação de outrem.

## REFERÊNCIAS

AKSENEN, Elisângela Zarpelon e MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Desvelando os Exames de Admissão ao Ginásio na Educação Paranaense. **Dissertação** de mestrado.

125

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

GRABOWSKI, Gabriel. Proposta Pedagógica: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: **Boletim 07**. Maio/Junho 2006.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto/Portugal: Porto editora, 2007.

SANTOS. Lucíola L. de C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In ANDRÉ, M (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda B. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In **Cadernos Anped**, n. 5, 1993, pp. 103-118.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis Vozes, 2011.

## **A PROFESSORA QUE HABITA EM MIM: REFLEXÕES SOBRE TORNAR-SE DOCENTE**

**Silvia Helena dos Santos Costa e Silva**

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Jorge Larrosa

### **1. Introdução**

Para escrever este texto precisei de um pouco disso tudo que Larrosa (2001) elencou no parágrafo em epígrafe e, principalmente, parei para pensar, para olhar, pensei mais devagar, suspendi o automatismo da razão, tentei a paciência e finalmente me dei tempo e espaço.

Para Nóvoa (1999, p. 26), “Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida”. Escrever esse texto significa refletir sobre o que penso ser a docência, mesmo ainda não sendo professora. Mas estou em processo há um bom tempo, desde quando decidi ingressar no Instituto Federal como pedagoga.

Embora nunca tivesse a pretensão de seguir a carreira docente, sempre convivi com pessoas da área educacional. A primeira delas e mais significativa foi minha mãe, hoje com 85 anos, professora aposentada. E a convivência continua, pois meu esposo é professor (engenheiro), no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) há 20 anos; sem contar outras pessoas da família.

Minha mãe foi minha professora na segunda série, me alfabetizou, assim como também às minhas irmãs. A exigência com os estudos era forte e constantemente presente, pois ser filha de uma professora era ter que dar o exemplo. Depois de algum tempo, entendi que a exigência era mais do que isso: o desejo de minha mãe e de meu pai era que todas nós, eu e minhas irmãs, chegássemos a uma graduação, trabalhando e conquistando nossa independência financeira.

Como professora, ela tinha uma visão mais profissional, menos romantizada sobre a própria profissão. Era bastante comprometida com o seu trabalho e querida pelos alunos, pela sua seriedade e exigência em sala de aula, não faltava, não chegava atrasada e não quis ser diretora da escola quando lhe ofereceram um cargo na época. Eu percebia que sua maior satisfação era, sim, estar em sala de aula e não realizando serviços burocráticos.

De acordo com Imbérnon (2011, p. 28)

O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular, uma parte do aparelho da sociedade que analisamos e que deve ser estudado observando a utilização que se faz dele e a função que desempenha nas atividades de tal sociedade.

Na verdade, a figura do professor esteve presente em todos os tipos de sociedade, porque nenhuma cultura jamais conseguiu prescindir da função docente. Nos seus primórdios, a profissão docente se constituiu como um sacerdócio, função que exigia para seu exercício uma forte vocação ou chamado interno, o que implicava entrega e sacrifício.

Dessa forma, a ação de ensinar existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, passando de uma visão do professor como um mero transmissor do saber até uma visão mais ampliada, de mediador, posta atualmente.

Na época de minha primeira escolarização, na década de 1960, o professorado tinha status, respeito e até veneração. Os professores eram constantemente homenageados em eventos, os



alunos levavam presentes no dia 15 de outubro e este dia era uma festa. Lembro-me que minha mãe ganhava muitos presentes e eu e minhas irmãs, bem pequenas na época, gostávamos de abri-los. Eu sentia muito orgulho de minha mãe como profissional.

O professorado, nessa época, tinha uma imagem social positiva, forte e seu papel estava definido com clareza perante a sociedade civil. Assim sendo, pertencer ao sistema educativo, ser mestre ou professor, era então um verdadeiro privilégio.

Mas, por outro lado, no que tange às políticas educacionais instituídas na década de 1960, a Lei n. 4.024/61 permitia aos diplomados, não formados no magistério, ingressarem na docência oficial ou particular, significando que ensinar fosse uma tarefa relativamente simples, sem necessitar de uma formação acadêmica, denotando certa desvalorização à profissão.

O status ou prestígio social da docência é baixo em face de outras profissões, comparando-se com medicina, engenharia, advocacia e outras. Entretanto, no conjunto de ofícios ou trabalhos, o ensino ainda conserva um prestígio relativamente alto.

Os próprios professores percebem que a profissão docente vem passando por um processo, que gradativamente culminou em uma crescente desvalorização social. Podemos elencar uma série de razões que contribuíram para esse cenário: a profissão massificada, características específicas das condições de trabalho, o perfil do alunado e outras. Para muitos professores ainda, o trabalho tem sido qualificado como de risco, provocando fadiga nervosa, com sobrecarga de tarefas, baixo reconhecimento, individualismo, desmotivação, esvaziamento e desistência na profissão.

Percebo que a expectativa que a sociedade tem com os professores não está na mesma proporção que deveria ter com o seu reconhecimento. Por outro lado, a sociedade costuma atribuir à educação a responsabilidade para erradicar a miséria, a violência e outras mazelas da vida, mas não atribui aos seus professores uma valorização social, efetiva e necessária. De um modo geral, percebe-se o que o estigma valorativo sempre permeou a imagem e o significado da profissão, conferindo-lhe um legado de redentora social.

Concordo com Esteve (1999), quando este ressalta que a imagem que o professor tem de si está condicionada pela

exigência de posturas requeridas pela sociedade. Entre o ideal da função de professor – requerido pelo sistema e pelos alunos (e seus familiares) e pelo próprio aspirante à função de educador - e as condições que o mercado de trabalho impõe, perdura um espaço de tensão. Essa mesma sociedade que exige mudanças, exige novas responsabilidades dos professores e normalmente não lhes oferece os meios que eles reivindicam para cumpri-las e outras vezes, essas exigências são opostas e contraditórias.

Isso me fez lembrar de quando minha mãe lecionava em uma escola na zona rural, próxima da cidade onde residíamos na década de 1980. A turma de 30 alunos era formada por três séries distintas, crianças de seis a oito anos, sem merendeira nem auxiliar de sala de aula. Ela dividia a turma por série, organizada por fileira. Enquanto os alunos realizavam atividades no caderno, ela fazia a merenda. O aluno que terminasse antes do tempo, adiantava a arrumação da mesa e, depois do lanche, todos ajudavam na limpeza da sala.

Minha mãe dizia que, se ela não fosse dar aula naquela região, iria demorar muito tempo para arranjar algum professor que concordasse em ir para lá, ficando as crianças um bom tempo sem aula. Independentemente dos obstáculos, ela afirmava que o professor deveria ir onde o aluno estava.

Esse cenário, a falta de estrutura física mínima nas escolas, sem carteiras, mesas, banheiro, falta e atraso da merenda, ônibus escolar em péssimas condições de uso e tantos outros problemas, são situações que ainda perduram em boa parte das regiões do Brasil.

Durante os momentos em que presenciei essa situação precária de trabalho, auxiliando-a em sala de aula quando estava de férias da faculdade de psicologia, embora cansada, não percebi impaciência ou revolta nem nela nem nos alunos.

Os pais dos alunos eram agricultores, caseiros de fazendas, peões. Até certo ponto, pareciam se resignar com a situação, afinal, se seus filhos não estudassem ali, não teriam outro lugar mais próximo. Mas com todas as dificuldades existentes, eram pais muito interessados pela vida escolar de seus filhos, embora tivessem uma mínima instrução acadêmica, estavam sempre a perguntar sobre as notas, a disciplina, os deveres de casa.

Nesse contexto, eu me fazia muitas perguntas: conseguiria, no lugar de minha mãe, lidar de forma efetiva com aquelas adversidades? Todos: a professora, os alunos e seus pais estariam resignados, conformados, com aquela situação porque não tinham outra opção? Por que a professora não desistia?

A análise de algumas pesquisas que tratam do trabalho docente aponta para um aparente paradoxo: por um lado, desvelam com nitidez o quadro de precarização do trabalho e, por outro, apontam a existência da satisfação e do comprometimento (KUENZER, CALDAS, 2009, p.30). Os autores ainda questionam: seria esse um processo de alienação? Ou poderíamos encontrar nesse comportamento um sentido de luta, de transformação e, desafio à desumanização?

Encontro em Tardif (2011) algumas orientações para essa reflexão. O autor esclarece que o saber profissional possui uma dimensão identitária, pois contribui para que o professor assuma um compromisso durável com a profissão e aceite todas as suas nuances, inclusive as menos fáceis.

As pesquisas de Shaffel (1999), que focalizam professoras primárias nas décadas de 1930 a 1960, relatam que as entrevistadas deram testemunho de que, pelo fato de terem recebido uma formação bastante satisfatória, encontraram suporte para enfrentarem os inúmeros obstáculos que, segundo elas, encontraram e venceram em suas carreiras.

Defendo com Paulo Freire (2007, p. 47), que é preciso “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção.” Ainda para o autor, ensinar exige consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível.

No caso de minha mãe, percebia que a mesma revelava um forte comprometimento com a profissão, o que muito contribuía para enfrentar as adversidades. Não ficava esperando por algo que dependia de políticas públicas ou ações governamentais. Era enfrentar ou desistir. Outro fator que deve ser considerado, sua maturidade profissional, já na época em seus 20 anos de trabalho como professora de séries iniciais.

Vou contar uma passagem curiosa da minha infância: fugi da escola na hora do intervalo, no primeiro dia de aula, na primeira série. Minha mãe entrou em desespero e saiu à minha procura, encontrando-me alguns minutos depois, em casa, brincando em um cantinho atrás da garagem. É claro que a chamada de atenção foi grande, mas rimos do acontecimento algum tempo depois. Por que, então, fugi? Como era muito tímida, encontrava dificuldade na convivência com pessoas que não conhecia, além de que já estava alfabetizada com menos de seis anos, então acho que fiquei entediada, não via sentido em estar ali na escola. Minha mãe me “incentivou” a voltar no outro dia, e disse que eu ainda tinha muito a aprender, descobriria coisas novas, faria amizades. É claro que tive que voltar no dia seguinte, fazer o enfrentamento, e assim fui me ambientando aos poucos.

Lembrando-me dessa passagem, começo a questionar sobre o significado que a escola teve para mim naquela época. Durante um bom tempo, não queria estar lá, naquele lugar, naquele espaço. Havia algo que me incomodava, era como se me observassem, me vigiassem, talvez por ser filha da segunda professora mais antiga da escola? Apesar de gostar de estudar, não me sentia à vontade, vivia me escondendo nos cantos do pátio.

Era a época da ditadura militar, 1968, e eu não entendia o que estava acontecendo no Brasil, não se comentava sobre esse momento político em minha casa. Às vezes, via meus pais falando baixinho, quase murmurando pelos cantos. Quando tento me lembrar de algo sobre esse momento importante de minha escolarização, é como se houvesse um enorme silêncio, uma ausência de lembranças, nada se falava, era proibido se expressar, e para falar em sala de aula, exigia-se uma permissão da professora. Isso me trouxe grandes dificuldades em relacionamentos futuros, pois eu tinha medo de falar, emitir opiniões, discordar das coisas. Além do mais, minha lateralidade foi forçada, imposta, pois na verdade, como descobri já com uns dezenove anos, era canhota e tive que aprender a escrever com a mão direita. A sensação de estar sendo vigiada perdurou por muitos anos.

Esses fatos também me vieram à mente por estarmos atualmente, no mês de março, relembando e contando a história dos 50 anos do Golpe Militar, ocorrido em 1964.

Assim, até o início da adolescência vivi em uma cidade do interior do estado de São Paulo, Monteiro Lobato. Brinquei

bastante na rua, era muito moleca, andava de carrinho de rolimã, jogava bola. Nessa cidade nasceu o escritor José Bento Monteiro Lobato. Li tudo sobre sua vida e todos os seus livros na época. O sítio onde ele nasceu e passou parte de sua infância ainda está conservado, mas já não pertence mais à família, pois foi vendido.

Aos quinze anos, mudei para uma cidade próxima, São José dos Campos, para concluir o ensino médio. Nesta época, já início da década de 1970, morei dois anos com meus avós paternos. Meu avô era uma pessoa de difícil convivência, ao contrário de minha avó, sempre muito carinhosa, atenciosa e principalmente de bom humor.

Estudei até o ensino médio (1979) em escola pública, sendo aluna dedicada, comprometida e esforçada, tinha prazer em estudar, lia livros e mais livros, principalmente os de suspense e aventura. Pensava em ser escritora e gostava muito de escrever. Cheguei a ganhar prêmios na escola em gincanas de redação. Tinha facilidade para línguas e apreciava mais ainda a língua francesa. A dificuldade era com as disciplinas de exatas: Matemática, Física, Química, Geometria, não percebia muito sentido em estudá-las. Assim, o esforço para não me sair mal nessas disciplinas era enorme.

No período da minha adolescência, na década de 1980, passamos uma grande recessão econômica e inflação galopante. Essa década ficou conhecida como a década perdida, uma época de descaso com a educação pública: precariedade das escolas e sobrecarga de trabalho para os professores. Cenário não tão diverso do que temos no país atualmente, somando-se aí a falta de investimento financeiro público suficiente na área educacional.

Pensar o significado da docência é lançar-se a uma instância subjetiva. Sobre a própria profissão de professora, minha mãe tinha uma visão mais profissional, ausente de romantismos, com a qual eu já concordava plenamente. Ela conseguia lidar satisfatoriamente com as adversidades de seu contexto e de sua época. De certa forma, a postura dela contribuiu para minha construção sobre a profissão docente, como um trabalho que exige formação continuada, estudos, dedicação, compromisso e ética. Mas afinal, me questiono: o que é ser profissional no ofício da docência?

A discussão do professor como profissional é recente e foi iniciada na década de 1990 quando surgiu o conceito de “profissional da educação”, concebido como um intelectual reflexivo que pode colaborar com a transformação dos processos escolares.

Olhar o professor como profissional, segundo Imbérnon (2011, p.21)

[...] implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social, e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

Para Nóvoa (1991) os professores têm que se assumir como produtores de sua profissão. Mas complementa que não basta mudar o profissional, é preciso mudar os contextos em que ele intervém. Dessa forma, as escolas não podem mudar sem a mobilização dos professores e estes precisam das instituições em que trabalham. Mas ao mesmo tempo imagino, que se minha mãe ficasse reclamando e esperando algum político ou reforma aparecerem para mudar o contexto dela e de seus alunos? Acredito que presente nesta iniciativa estava justamente o compromisso com a educação e com os alunos, principalmente.

Percebo que os saberes da experiência, o conhecimento tácito, o senso comum, foram importantes para que minha mãe tomasse decisões em sala de aula. Naquele momento, era com o que ela podia contar. Esses saberes foram produzidos no seu cotidiano docente, num processo de reflexão sobre sua prática, sem ela mesma se dar conta teoricamente disso.

Schön (2000), propôs o conceito de reflexão-na-ação, definindo-o como um processo mediante o qual os profissionais, no caso os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. Assim, a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Sobre a questão dos saberes docentes, concordo com Tardif (2011, p.61) que ressalta:

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

O autor ainda complementa que “Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2011, p.61).

Penso que construir a profissão docente é acima de tudo constituir uma identidade pessoal. Nessa profissão, esse processo se inicia durante o período de estudante nas escolas, se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o exercício profissional. Essa identidade não surge em função de titulações, é preciso construí-la em meio a uma diversidade de experiências que vivenciamos ao longo de nossas vidas.

Entendo com Larrosa (2002, p. 1) que:

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma.... Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai responder ao que lhe vai acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece.... Por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

O saber da experiência é, na verdade, um trabalho de reflexividade crítica sobre as próprias práticas e de reconstrução permanente de uma

identidade pessoal. Dessa forma, a experiência e a identidade pessoal estão intrinsecamente ligadas. Mas tudo depende da qualidade da experiência que se tenha: o quão agradável ou desagradável é, sua importância, as experiências anteriores e posteriores.

Segundo Dubar (1991), é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. Não é algo dado ou que se possui, ao contrário, é algo que se desenvolve ao longo da vida, é um fenômeno relacional, intersubjetivo, um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

A profissão docente é uma atividade de massa, fator que influenciou negativamente a qualidade dos serviços. Ao mesmo tempo, o profissional é confrontado com problemas complexos e variados e para sua resolução se vale de recursos cognitivos e experienciais.

Para Imbérnon (2011, p.19), o desenvolvimento profissional é concebido como um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional, e não se reduz a cursos de formação continuada. Outros fatores, tais como: salário, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, a legislação trabalhista, etc. influenciam igualmente esse processo.

Concordo com a ideia de que o professor constrói sua profissão, mas não se pode esquecer que também é influenciada pelo contexto da instituição em que trabalha, pelas políticas públicas, seus pares, seus alunos, etc. Entendo que é preciso compreender que esse processo se prolonga continuamente ao longo da vida do professor e não acontece de forma isolada.

Para Popkewitz (1997), o rótulo profissão é, normalmente, utilizado para identificar um grupo especializado, altamente formado, competente e digno de confiança pública. Todavia, frequentemente, a profissão faz dos seus serviços uma forma de obtenção de prestígio, de poder e de status econômico, ou seja, desenvolve uma autoridade cultural e social. O argumento contrário aos processos de desprofissionalização do espaço escolar, embasa-se na necessidade de titulação acadêmica, como a licença para o exercício do profissional responsável. A profissionalização passa a ser cada vez mais uma outorga do Estado, por meio de diplomas mais do que pelo reconhecimento de um saber obtido na experiência, no desempenho de um ofício.



Como sublinha Nóvoa (1999), alternam-se na história dos professores, desde o século XIX períodos de profissionalização e desprofissionalização, pautados por conflitos de interesses e atores. E isso acontece com todas as outras profissões que construíram, ao longo do tempo, o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena (médicos, advogados, engenheiros, entre outros), que hoje se reconhecem, se afirmam e são distinguidas na sociedade pela posse de um saber distinto, exclusivo, que as legitima como grupo perante a sociedade.

Ainda para o autor, no caso dos professores, os excessos de um discurso humanista e romantizado impede a aproximação necessária sobre a especificidade do saber. Por outro lado, vem o excesso do tecnicismo do fazer docente, reduzindo-o à aplicação de técnicas. Vivenciei esses dois tempos na minha vida acadêmica: a fase do romantismo, no início de escolarização; e a do tecnicismo durante a adolescência.

Confio que nenhum desses polos constitui-se em afirmação ou legitimação profissional, sendo necessário reduzir os excessos de um e de outro, pois ambos são consideravelmente redutores.

Prosseguindo mais no tempo, quando cursava o penúltimo ano do ensino médio, como a maioria dos adolescentes, ainda estava em dúvida em relação à escolha do curso de graduação. Meu pai gostaria que fizesse Direito e minha mãe, Pedagogia, mas eu mesma já tinha três opções em mente: Jornalismo, Arqueologia ou Psicologia. O Jornalismo e a Arqueologia me interessavam pela investigação, descoberta e andanças pelo mundo, pois não me apego aos lugares geográficos e moraria em quase qualquer lugar do mundo. Por fim, escolhi a psicologia, pois o estudo sobre o comportamento das pessoas, o humano, suas contradições, sua identidade, me fascina até hoje.

Assim, aos dezessete anos, estava iniciando o primeiro curso de graduação, em Lorena, interior do estado de São Paulo. Morava em uma república com mais oito colegas. A convivência com outras pessoas durante os cinco anos de curso me trouxe um significativo amadurecimento emocional e mais autonomia.

Durante os anos da faculdade de Psicologia era aluna dedicada e estudava muito. Tive ótimos professores, dos quais alguns ensinamentos me auxiliam na vida profissional até os dias de hoje. Difícil foi voltar a morar com meus pais, aos vinte e um anos, após

a conclusão do curso, somando-se a isso a perda da liberdade e a insegurança do início de uma vida profissional. Essa fase foi muito difícil, a convivência com os meus pais e a dependência financeira.

Enfim, depois de um tempo, em 1985, iniciei minha vida profissional em uma empresa na área de recursos humanos, já que minha opção na graduação tinha sido Psicologia Organizacional.

O ambiente interno de qualquer empresa é uma verdadeira “sala de aula”. Uma das atribuições do meu cargo era a capacitação e treinamento das pessoas. Nesse exercício, tive a oportunidade de vivenciar o planejamento e a execução de cursos diversos, direcionados a variados cargos, desde os operacionais até os de liderança. Muitos deles eu mesma ministrei e também atuava no suporte técnico-didático aos instrutores internos.

Dessa forma, fui me interessando cada vez mais pela área pedagógica. Por isso, em 1991, decidi fazer o curso de Pedagogia em São Paulo, obtendo habilitação em Administração Escolar, certificação adotada na época.

Depois de praticamente vinte anos atuando na área organizacional, decidi investir mais na área educacional fazendo uma pós-graduação em Planejamento e Gestão do ensino-aprendizagem, em uma instituição em João Pessoa. Isso não significou um rompimento com a primeira profissão, psicóloga, muito pelo contrário, os saberes dessa área me auxiliam bastante na atuação como pedagoga.

Mais tarde, em 2006, incentivada pelo meu esposo, que na época já ensinava no IFPB, iniciei meus estudos para concurso de pedagoga. Foi no início da expansão da Rede Federal, na época, os Cefet, que abriram concurso para professores e pedagogos. Foram dois anos de estudos intensos, até que em 2008 fui aprovada para pedagoga em Bento Gonçalves/RS. Fiquei feliz e angustiada ao mesmo tempo, pois teria que decidir se iria para lá sozinha ou levaria a família. Por fim, meu esposo decidiu pedir cooperação técnica, fechamos nosso apartamento em João Pessoa e fomos todos com nossa “meia mudança” para Bento Gonçalves.

Embora já conhecêssemos a região turisticamente, não foi uma época fácil, principalmente para meu esposo e filha, que tiveram dificuldades de adaptação, pois algumas pessoas ainda têm preconceito contra os nordestinos, além de a região apresentar um clima extremamente frio. Apesar desses contratemplos, a

experiência para todos foi válida, viajamos pela região, cativamos colegas com os quais mantemos contato até hoje. Em junho de 2009, voltamos para João Pessoa, pois consegui uma redistribuição para o campus Campina Grande, onde permaneci durante um ano e meio, na coordenação pedagógica.

O contexto educacional é bem distante do mundo empresarial, este último no qual permaneci boa parte de minha vida profissional como psicóloga. Levei um bom tempo para entender esse novo ambiente e cenário, juntamente com suas questões internas e externas, tais como: estabilidade no emprego, mesmo para aqueles que não agregam resultados satisfatórios para a instituição; professores que se tornam gestores da “noite para o dia”; dependência de políticas públicas do governo federal; legislação específica; alunos; pais, etc.

No final de 2010, solicitei remoção para o *campus* João Pessoa, pois as viagens para Campina Grande se tornaram muito cansativas e a família estava sem a devida atenção. Foi pena, porque eu estava muito satisfeita na instituição, tinha respaldo da chefia e direção para realizar meu trabalho, mas a questão da saúde e a proximidade da família pesaram na tomada de decisão.

Essa experiência de escrita foi prazerosa e significativa, pois envolveu um exercício de olhar para o caminho percorrido, a relevância das alegrias, dos insucessos, da aprendizagem com os erros, enfim, tudo o que já conquistei e ainda estou por realizar: projetos, expectativas, desejos, e principalmente sonhos. Sonhos são projetos que me movem sempre para frente, e nunca me deixam esquecer e minha própria história vivida e ainda por viver. Sou disciplinada, tenho planos de após terminar o mestrado seguir a carreira docente dentro do Instituto Federal e mais futuramente investir em um doutorado.

Na minha tenra maturidade, e me sinto ainda jovem, com muita energia, além de poder cultivar meus sonhos, compreendo como Nóvoa (1999, p. 46) que:

[...] Não se pode sonhar à força. E ninguém sonha unicamente para agradar aos outros. Mas quantos de nós mantemos aqui de corpo inteiro, de sentimento inteiro, com a consciência de que na profissão é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, sem ilusões que os tempos presentes não estão para tal, mas na certeza de

que ser professor é uma profissão que só assim vale a pena ser vivida.

Como disse o saudoso Gabriel Garcia Márquez (2003, p. 5), em seu livro de memórias *Viver para contar*: “A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente ‘recorda’, e como recorda para contá-la”.

Mas enfim, recordar, lembrar, é passar pela experiência, pela emoção. Contar é como organizar sentidos que só passam a existir em retrospectiva, em continuidade e ao mesmo tempo em desconstrução. Recordei muita coisa, mas não consegui contá-la tanto quanto gostaria, talvez pela dificuldade de falar sobre mim mesma, ou precisasse de mais tempo e sem a preocupação de concluir um projeto de mestrado.

Creio que contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, é que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo. Construí minha identidade e sempre estarei em transformação e renovação; e confio que a partir “[...] do vínculo com o passado se extrai a força para a formação da identidade” (BOSI, 2003, p. 14).

E finalizo essa narrativa ainda com BOSI (2005, p. 14), pois “Hoje precisamos decifrar o que esquecemos ou não foi dito, como centelha embaixo das cinzas porque estamos entre dois momentos de uma narrativa. Não podemos dizer como o velho ‘– Mas a vida passou!’; nem como a criança ‘– Mas a vida ainda não chegou!’”.

Meu pai faleceu na manhã do dia 04 de abril de 2014, quando eu concluía essas minhas reflexões e recordações. Então, dedico esse ensaio ao meu querido pai, que do seu jeito, foi um bom pai e me amou.

## REFERÊNCIAS

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

ESTEVE José Manuel Z. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. 3. ed. Bauru: Edusc, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA MÁRQUEZ, Gabriel. **Viver para contar**. Rio de Janeiro, Record, 2003.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia Z; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_arttext)  
Acesso em: 19 mar. 2014.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SHAFFEL, S. L. O Instituto de educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional (1930-1960). 1999. **Tese** (Doutorado em Educação) – PUC/ RJ.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BOSI, Ecléa. **Tempos vivos e tempos mortos**. Caminho das artes / A arte fazendo escola. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, 2005.

\_\_\_\_\_. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

# MINHA FORMAÇÃO DOCENTE: SONHOS DE UMA INFÂNCIA

Patrícia Slany Soares Pereira

## 1. Introdução

O presente ensaio trata sobre a “minha” formação enquanto educadora, a respeito do como se deu esta formação através das experiências de vida. Este ensaio visa discutir: como se deu essa formação docente?

Para a confecção deste ensaio foram utilizadas informações pessoais, relatos sobre a formação acadêmica, experiências na docência de educação física escolar na educação básica e prática de atividade física em instituições públicas e particulares de ensino nas cidades de Natal/RN e Parnamirim/RN ambas localizadas em zona urbana, com alunos da educação infantil e do ensino médio, sendo respaldado em experiências de vida e da graduação, possibilitando um novo olhar para esta formação.

## 2. O início da formação docente

A docência é fundamental para o desenvolvimento de nossa humanidade, desta forma, para ser um docente é necessário ter certeza de que esta é a carreira que se quer seguir, pois hoje é notório o desinteresse pela área, visto que os próprios governantes em algumas unidades federativas demonstram o descaso com a educação, por consequência, com os docentes.

Na infância ser professor é simbólico, constitui-se em uma imagem ímpar, pois muitas crianças idolatram os professores nesta etapa da vida. Com o passar dos anos vão se tornando críticos e percebendo o desgaste que a docência causa, a violência a qual estão “a mercê” e modificando o seu foco para profissões consideradas mais promissoras, como: médico, advogado, empresário, político, entre outras.

No entanto, com relação à “minha” formação enquanto educadora, ela retrata a convivência no ambiente escolar e dentro de casa, com os quais pude estar presente desde a minha infância, pois os meus genitores são docentes nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, atuando na formação de professores.

Em alguns momentos de nossas vidas, estive presente nas suas salas de aula na condição de filha, enquanto minha genitora lecionava, na época, na Escola Estadual Presidente Kennedy, no magistério, hoje Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy. Eu, com a pouca idade que tinha – em tenra infância - participava em alguns momentos de suas aulas na formação de professores (magistério) e adorava participar daquele ambiente, sentindo-me bastante confortável com aquela situação, momento no qual já estava iniciando a “minha” formação docente e não sabia.

Nas instituições escolares nas quais estudei, pude perceber nos professores a dedicação e o comprometimento com a docência, o que é de fundamental importância para o interesse, o aprendizado e o desenvolvimento do alunado.

143

Na Escola Técnica Federal de Rio Grande do Norte – ETRN - pude desfrutar do prazer de ser por duas vezes aluna de meu genitor. Fui aluna da ETRN de 1993 a 1996, com ingresso semestral na época e duração do curso de três anos e meio. Tive a oportunidade e o privilégio de ser contemplada com uma educação profissional onde é possível se ter uma visão mais crítica com relação à postura do professor, pois estes, por meio de sua humanescência, dedicação e comprometimento com a docência permitiram que aprendêssemos através da vivência e de atividades direcionadas ao mercado de trabalho o que desperta no discente, percebo, um maior interesse para o aprendizado.

Enquanto aluna da ETRN, além das amizades mantidas até hoje, seja com os colegas de turma, de curso, de escola, com os professores e funcionários, pude adquirir uma visão mais crítica com relação à postura do professor, pois estes permitiram que aprendêssemos por meio da responsabilidade, do respeito e do comprometimento, o que nos despertou mais interesse para o aprendizado, visto que a educação técnica de nível médio, oferecida pela ETRN naquele momento, por ter um foco na educação profissional, motivava os discentes ao estudo e à dedicação educacional, proporcionando ainda um entrosamento maior entre

os seus atores. O ensino médio propedêutico é mais abrangente e cada um por si, não existe uma integração, nem uma interação no conhecimento adquirido nesta etapa da educação básica. Muito se fala, ainda, na transdisciplinaridade e na interdisciplinaridade, mas poucos sabem colocar esta pedagogia em prática, pois existe esta lacuna vazia na formação acadêmica das licenciaturas.

Ao ingressar na graduação, optei pela formação em Educação Física, haja vista que, em todas as etapas educacionais, pratiquei atividade física nas suas formas mais variadas, sendo atleta nas instituições escolares das quais fiz parte e fora do ambiente escolar. Através das experiências, desde a infância até a fase adulta, foi com a docência que mais me identifiquei e dizia muito: “se eu não fosse professora de Educação Física ou eu seria professora de língua estrangeira ou seria pedagoga”. Eu tinha que estar inserida no contexto escolar de maneira atuante, pois este é um dos ambientes no qual me sinto bem e faço parte. Os ambientes em que fico à vontade são a escola e o ambiente para a prática de atividade física (as academias), locais onde gosto de atuar de forma a auxiliar na educação física integral do ser. O ser humano é um ser uno por ser impossível sua dissociação entre corpo e mente, ambos atuam de maneira conjunta.

### **3. A crise de identidade**

Ao longo da história da disciplina e profissão, surgiu uma inquietação com relação às nomenclaturas para designar a pessoa graduada em Educação Física, pois em momentos atua-se como professora de educação física escolar com objetivos educacionais e lúdicos, em outros momentos, fora do ambiente escolar, nas academias, pode-se atuar como educadora física com objetivos de promover saúde, estética e consciência corporal. Mas estes objetivos também não estão incluídos na educação física escolar? Como este profissional deverá ser identificado, Professor de Educação Física ou Educador Físico?

O professor é um educador que, onde estiver, a sua função será de educador sempre, pois o que é ensinado na educação física deve ser aprendido através de uma educação e não adestramento, pois não são máquinas industriais e sim seres que possuem um corpo que precisa ser (re)conhecido e educado.



No entanto, nessa formação, o docente é capaz de plantar sementes na essência do discente, fazendo com que sejam capazes de cultivar uma sociedade melhor.

Durante a graduação, no período de 1999 a 2005, no curso de Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN - em Natal/RN, as formações continuadas e as políticas educacionais voltadas para a formação docente eram amplas. Elas foram legitimadas após a conclusão da graduação, ainda durante a graduação foram oportunizados projetos de extensão vinculados à UFRN e voltados para a comunidade interna e externa da Instituição. Também por convênios entre a UFRN e a Prefeitura Municipal do Natal; ou entre a UFRN e a Federação Norte-rio-grandense de Ginástica - FNG - houve oportunidades para a iniciação e a prática da docência, mas em áreas de modalidades esportivas com objetivos de esportização e não da educação por meio do esporte. O momento do curso em que nos foi oportunizada essa prática foi a disciplina de Handebol II, quando o professor pediu que procurássemos escolas, preferencialmente públicas, para executar aulas de handebol com enfoque educacional. Outro momento, de exigência obrigatória no currículo do curso, era o da disciplina de estágio supervisionado, que deveria ser, obrigatoriamente, na educação física formal ou, como era mais conhecido, na educação física escolar, e um outro momento opcional, podendo ser de mesmo teor educacional ou na educação física informal, na academia ou treinamento esportivo.

#### **4. Entendendo a formação docente**

Durante a graduação, os projetos de extensão permitiram a iniciação da prática da docência com turmas de modalidades esportivas. Esses projetos de extensão consistiam apenas de aulas práticas para a comunidade universitária interna e externa, inexistia um retorno ou uma avaliação sobre o desenvolvimento das atividades. No decorrer das aulas teóricas na graduação pouco nos foi oferecido sobre a vivência da docência, apenas através de seminários, o que não cumpre com as necessidades para essa vivência. Raras foram as disciplinas que incluíram em sua prática pedagógica a atuação na escola com a disciplina de educação física escolar, existiram

alguns momentos com modalidades esportivas ou treinamento físico o que ocorria com mais frequência.

Quando pensamos em formação docente, o pensamento que acompanha é o da educação e da prática pedagógica, conforme diz Nóvoa (1992, p. 16):

A pedagogia introduz uma relação ambígua entre os professores e o saber, a qual atravessa toda a sua história profissional: assinala-se a título de exemplo, que a hierarquia interna à profissão docente tem como critério um saber geral e não um saber específico, isto é, um saber pedagógico. Por outro lado, é importante sublinhar que este corpo de saberes e de técnicas foi quase sempre produzido no exterior do “mundo dos professores”, por teóricos e especialistas vários. A natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente.

O docente tem o saber geral e o saber pedagógico é produzido fora do ambiente da escola por teóricos, mas deverá ser utilizado neste espaço, o que resulta, em determinadas situações, em uma “confusão” com relação à atitude do docente na instituição educacional.

O saber produzido no exterior do mundo dos professores é muito ouvido. Os “pesquisadores” afirmam o que “deveria ter sido feito” e quando são questionados sobre a prática docente, a resposta é negativa, pois muitos não a têm, ou quando tem, a realizaram durante um ou dois anos ou apenas durante a graduação, demonstrando uma escassa vivência da docência. Se a educação mostra resultados a longo prazo, o que fez um docente em sala de aula durante um ou dois anos? Com qual propriedade esse docente pode falar sobre a educação do “chão da escola”? Será esta a educação almejada pela nossa sociedade?

Os licenciados hoje estão prolongando sua formação, pois ao concluir a graduação eles têm a oportunidade de continuar na pós-graduação atingindo o seu mais alto grau, permitindo que eles nos exponham teorias, mas estas, quando levadas ao “chão da escola” terão resultados adequados para a educação? Será que essa formação acadêmica fora da escola, prolongada, é interessante para a nossa escola?

## 5. O momento do turbilhão

O curso de Educação Física sofreu uma partição algum tempo após eu tê-lo concluído, sendo dividido em licenciatura e bacharelado. Nessa área, como dividir o licenciado do bacharel? O professor é um eterno pesquisador? O bacharel vai atuar como docente em estabelecimentos de prática de atividade física com objetivo de saúde e estética ou será apenas um pesquisador?

As primeiras turmas de Educação Física tinham uma formação militarista e priorizavam as práticas esportivas, visto que o curso na UFRN data do ano de 1978, historicamente teve influência da ditadura militar no Brasil. E a partir de 1998, com uma reformulação legislativa, as pessoas leigas ou não que atuavam na educação física tiveram o direito de exercer a profissão com o pré-requisito de estarem atuando há pelo menos três anos na área e realizar um curso rápido de educação física.

Esta nova Educação Física passa a ter uma maior conotação educacional com referência no coletivo de autores que esclarecem os conteúdos da cultura corporal do movimento, sendo elas: jogos, lutas, ginásticas, esporte e atividades rítmicas e expressivas contemplando a todo momento o conhecimento corporal, trazendo uma conotação escolar para a educação física. Ainda neste formato, o currículo do curso de licenciatura plena em educação física contempla a atuação profissional dentro e fora da escola.

A LDB/96 (BRASIL, 1996) insere a Educação Física na escola como componente curricular obrigatória da educação básica quando estiver inserida no projeto pedagógico da escola e facultativa em casos excepcionais.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.  
[...]

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº

10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

Na vivência prática, no “chão da escola”, foram necessárias muitas reivindicações para que o profissional de Educação Física fosse reconhecido como parte atuante na educação básica, pois este era visto como um técnico ou recreador, que estava ali para passar o tempo livre com os discentes. Ao demonstrar a importância e a necessidade da inserção deste profissional no contexto educacional, ele foi ganhando campo e confiança da classe docente na escola e fortalecendo suas bases de atuação, tendo o seu espaço de direito conquistado. No entanto, em cidades do interior do Estado ainda é possível encontrar unidades educacionais onde o professor graduado em educação física seja uma figura ausente, permitindo que sejam encontradas “brechas” na legislação e esta função seja ocupada por qualquer pessoa que diga ter habilidade na área.

Ainda segundo Nóvoa (1992), o professor é no mesmo momento agente cultural e agente político, afinal o que o docente é? Sendo protagonista na história da escolarização, pois a este é dado o encargo de valorizar a educação para que seja entendida como necessário e resulte em melhorias para a profissão docente.

## 6. A formação docente

Segundo Freire (apud BANDEIRA, 2006), ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo. A formação docente passa por muitos percalços e ainda não chegou ao ideal, no entanto, mudanças e conquistas estão sendo alcançadas. No âmbito

governamental, estão aplicando o Plano de Desenvolvimento da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o Sistema Nacional de Formação Contínua de Professores e o Plano Nacional de Educação, todos criados por meio de Decreto-Lei, possibilitando a concretização do reconhecimento da formação, em qual modalidade for, como um direito de todos os profissionais da educação e como condição necessária à progressão na carreira seja essa formação dentro ou fora da prática profissional e um dever do Estado. Segundo Dubar (apud TARDIF, 2002):

Tal como Marx já havia enunciado toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho.

149

Dessa maneira, a docência é um trabalho, pois por meio da docência consegue-se transformar a si mesmo no e pelo trabalho. Nessa perspectiva, o professor necessita do seu trabalho para sobreviver, alimentar-se, vestir-se, calçar-se, atualizar-se, de modo que deverá ser remunerado para que o fruto do seu trabalho se perpetue e exista uma continuação na formação do educando, pois com a ausência do docente torna-se impossível existir a formação para a vida na educação.

Pensando no trabalho do professor em relação à sua formação, percebemos que é necessária uma formação que vise uma prática reflexiva, pois através dessa unidade podemos exercer a função docente, permeando uma prática pedagógica reflexiva de qualidade.

Segundo Bandeira (2006), ao falar sobre a formação do professor e a prática reflexiva:

Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto, se faz necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o lócus de trabalho do professor.

Dessa maneira, com o pensamento de Bandeira, a formação de professores e a prática reflexiva devem ser respeitadas, valorizadas e reconhecidas para a valorização da docência.

A formação de professores é reconhecida como um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens dos alunos, uma conquista reivindicada e merecida pela classe docente. Essas formações têm como eixo comum uma formação de qualidade, em um processo intencional, articulado e capaz de se retroalimentar, gerando um movimento progressivo de aperfeiçoamento da formação docente, permitindo que toda essa política educacional retorne para a população através da formação de excelentes cidadãos.

## **7. Ontem, hoje e sempre...**

Esse ensaio consiste de memórias e fatos que marcaram a “minha” formação enquanto educadora: um sonho de infância. Trata, mais especificamente, sobre a formação de educadora na área de educação física sob a perspectiva da educação profissional, visto que durante as diversas fases da minha formação pessoal há uma conexão entre a educação e a atividade corporal, aflorando uma necessidade de poder compartilhar esses momentos.

Historicamente houve muitas transformações nesses trinta e seis anos de legitimação do curso de Educação Física no estado do Rio Grande do Norte, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e nas políticas educacionais que, em sua maioria, ocorreram na legislação educacional. Após concluir a graduação, mais uma mudança no currículo do curso surge, a divisão em licenciatura e bacharelado. As políticas educacionais permitem que os cursos de licenciaturas tenham investimentos e um olhar generoso do governo, pois essa profissão está a cada dia sendo mais desvalorizada pela sociedade em geral, tudo isso é herança histórica?

A demonstração em mídias e propagandas televisivas da redução no ingresso aos cursos de licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior exigem que o governo seja obrigado a produzir meios que motivem os jovens a se interessarem pelas licenciaturas. O Programa Universidade para Todos - PROUNI - foi criado em

2004 pelo Governo Federal brasileiro, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, com o objetivo de facilitar o ingresso em instituições privadas de ensino superior nos cursos de graduação e sequenciais de formação específica aos estudantes brasileiros sem diploma de nível superior, oferecendo bolsas parciais e integrais, preferencialmente nas licenciaturas. Esse é um exemplo de política educacional que visa a continuidade da docência, mas por ser um programa, será que ele terá continuação?

Historicamente os jesuítas, exemplo dos primeiros professores, demonstram que o professor deve ser um devoto da educação, sendo remunerado com doações de roupas e alimentos, devendo dedicar-se exclusivamente à arte de lecionar. O professor deveria ter essa postura sempre?

Atuando como pesquisadora na área de educação profissional, as leituras sobre o tema me levaram a descobrir que esta é a área de atuação que me faltava conhecer. Área que fez surgir mais inquietações para as necessidades do sistema público estadual de educação, pois os alunos estão se evadindo do ensino médio e migrando para o mercado de trabalho sem uma qualificação adequada. Contudo, a educação profissional é o espaço que falta ser ampliado no sistema público estadual de educação e cumprir com a sua função de oferecer uma educação profissional de qualidade para todos, com a função de orientar estes discentes para a vida e não apenas para o mercado de trabalho.

Pensando nessa educação, podemos constatar, comungando com Tardif (1992, p. 31), que “Um professor, é antes, de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.” No entanto, para a transmissão desses saberes é necessário que o professor seja um pesquisador e tenha em sua essência a constante busca pelo conhecimento e pelos saberes, não importando quais saberes e sim que sejam saberes, pois segundo Freire (1996), somos seres inacabados em constante transformação.

Muitas vezes fundamentada em Freire, pois este é um autor da base da formação docente, me inspiro! Devemos respeitar o nosso educando em sua totalidade, devemos ser respeitados em nossa docência, necessitamos, sim, de condições adequadas para exercermos nossas funções, precisamos sempre estar a procura de algo. Ir buscar respostas para nossas inquietações e trazer para a sala de aula, trazer as inquietações dos discentes para a sala de

aula e mediá-los para encontrar as respostas. Será que ficaremos satisfeitos com essas respostas? Ou iremos sempre em busca de algo?

Será mesmo este o caminho para que seja oferecida à nossa sociedade uma educação profissional gratuita, de qualidade e igualitária para todos?

O sonho de infância continua

## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Formação de Professores e Prática Reflexiva**. Disponível em:<[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1\\_13\\_2006.PDF](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF)>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 06 jun. 2014.

**Ensaio**: aval. pol públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p.313-340, abr./jun. 2009.

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

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

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



## **EU, EDUCADOR: RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO**

**Vanessa Oliveira de Macêdo Cavalcanti**

Como posso dialogar, se me fecho  
à contribuição dos outros, que jamais  
reconheço, e até me sinto ofendido com  
ela? (FREIRE, 2005, p. 93)

### **1. Introdução**

O processo de se desvelar não é algo fácil. Refletir sobre o que lhe constituiu enquanto educador é uma atividade que requer considerar significativo o que lhe conduziu a outro estado de ser, em um movimento desafiador de pensar e repensar sobre sua história de vida, sobre os personagens que lhe marcaram e que interferiram em diferentes momentos do seu percurso na construção social e histórica. Analisar e compreender o que lhe compõe enquanto sujeito participativo de um processo, ainda mais quando este processo envolve variáveis na formação do ser humano, e sobre este desafio da reflexão coloca-se também a provocação para a narrativa sobre o “eu”, leva a aflorar as emoções, o retorno e a retomada a diferentes lembranças. Como, muito bem, nos mostra Alarcão (2010, p. 57) colocando que “o ato da escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca”.

Diante do desafio da reflexão e da narrativa sobre o que me formou educadora, posso aqui voltar a lembranças da infância e da adolescência, dos meus professores nas diferentes etapas da vida, como também das brincadeiras com os colegas que traziam o ato de professorar, com situações que marcaram e me formaram enquanto sujeito sócio-histórico. Desses períodos recorro e trago rapidamente, mas não de forma menos importante, a professora Sivoneide, do ensino fundamental I, que nos fazia decorar a tabuada e sempre ao final da aula chamava um aluno de cada vez para recitá-la oralmente, de quem ela corrigia minuciosamente o caderno, ‘pegava no pé’, para que a letra estivesse perfeitamente legível e minuciosamente desenhada. Aliás, é bom considerar que

devo a ela o desenho que faço da primeira letra do meu nome até os dias de hoje e que acabo reproduzindo com minhas filhas.

Lembro do professor Valmir, da disciplina de Matemática, a quem esperávamos ansiosamente pela aula divertida, com histórias engraçadas que sempre aconteciam nos intervalos de cada explicação e exercícios, que reunia os alunos com dificuldades para aulas extras e que continuamente, com um largo sorriso no rosto, sempre perguntava como eu estava quando vinha ao meu encontro, tanto em sala de aula ou pelos corredores da escola. Da professora Rita, da disciplina de Biologia, que sempre, ao final de cada explicação de conteúdo, contava uma história ou até mesmo estórias, na tentativa de aproximar a teoria com a prática.

Coloco também as lembranças da escolinha da rua, ao “juntar” as crianças com idades mais baixas para serem os alunos e agrupar-me aos mais velhos para o papel do professor, solicitando recursos aos adultos e pais, batendo de porta em porta para comprar materiais escolares, preparar as atividades, reproduzir os rituais da escola, entre outros. Dessas fases da vida, a infância e a adolescência, tenho boas recordações e acho que, pela oportunidade de ter tido os meus direitos garantidos enquanto criança e adolescente, passando e vivendo cada momento da melhor maneira possível. Realidade bem diferente de inúmeras crianças brasileiras, que são massacradas pela ausência de respeito daqueles que deveriam prezar pelos seus direitos mais básicos.

Entretanto, depois dessa fase da minha vida, avanço para alguns anos que considero muito importantes, sendo o ingresso no nível superior no Curso de Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no ano de 2002, um dos mais importantes. Acho relevante pontuar o porquê da escolha do curso, já que pouco se falava e muitos desconheciam ou desconhecem a profissão de bibliotecário. Escolhi a graduação, pois havia trabalhado no ano anterior na biblioteca da Procuradoria Geral do Estado do Rio Grande do Norte (RN) e pude observar in loco a atuação de duas bibliotecárias e, contudo, mesmo que superficialmente tinha, durante aquela breve experiência, a certeza pela escolha da profissão.

Já no segundo ano do curso na UFRN tive várias ausências, por causa da preparação do meu casamento, registradas durante um semestre pelas inúmeras faltas sentidas obviamente pela professora de uma disciplina que, no momento, não me lembro

qual era, mas que, com certeza, me levou a um caminho diferente. Para não me levar à reprovação, a professora me propôs produzir uma pesquisa sobre um tema que eu achasse relevante e lembro que apenas com essa orientação, e movida pelo medo da reprovação, me coloquei a desenvolver uma pesquisa profunda, lógico que dentro dos limites que compreendia sobre o ato de pesquisar. Mas, sobre que assunto pesquisar? Questionei-me por alguns dias... Infelizmente não lembro como cheguei à escolha do tema, mas decidi pesquisar sobre a Biblioteca Escolar.

Apesar de ter sido um momento forjado pelo cumprimento de uma tarefa para a obtenção da aprovação, coloco esse acontecimento como um marco para o meu despertar para a área da Educação, com suas problemáticas, desafios e perspectivas. Pois foi a partir desse levantamento de informações sobre a biblioteca escolar que descobri a existência de inúmeras discussões e sentia naquele momento uma grande necessidade em buscar mais e mais sobre o assunto. Assim, procurei direcionar os anos que se aproximavam da conclusão de minha trajetória acadêmica inicial para que eu pudesse me formar com condições de conhecer cada vez mais o campo da Educação, buscando participar de seminários, congressos e demais eventos que respondessem a questões que surgiam com muitas inquietações. Era um momento solitário, pois não esperava pelos colegas dos bancos da universidade e, mesmo sozinha, sempre ia assistir a palestras e participar de cursos. Lembro muito bem que a cada tema abordado, a cada fala ouvida com a escuta atenta, sentia profundamente a necessidade de compreender sobre esse novo universo que se revelava.

Portanto, envolvida por essa dinâmica, cheguei ao término do curso de Biblioteconomia, no ano de 2005, com um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e um estágio supervisionado em Biblioteca Escolar. No TCC, a questão que surgia era apresentar condições que revelassem a biblioteca também como espaço importante para a aprendizagem, assim foi o meu primeiro contato com os documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), textos que até aquele momento eu ignorava completamente, e também buscando os autores da educação, mesmo sem conhecer e sem ter propriedade sobre as diferentes percepções e/ou concepções educacionais. Na verdade, nem sabia que existiam concepções pedagógicas, o que é fundamental para a atuação do educador

requerer os saberes científicos e pedagógicos, como também a importância do posicionamento do educador para uma atuação mais comprometida com a formação integral do sujeito.

Porém, já sobre o estágio supervisionado lembro que foi o primeiro ofertado no curso que, iria acontecer em uma Biblioteca Escolar e recordo também que quando fiquei sabendo sobre a oportunidade de estagiar em um ambiente da educação básica argumentei, quase que impetuosamente, com os colegas da minha turma sobre o interesse em passar e poder adquirir essa experiência, já que não era garantia a minha ida para a única vaga que surgia em uma escola particular e tradicional da cidade de Natal/RN. Felizmente, consegui! E com essa experiência de estágio sentia que a escolha pelo curso, juntamente com a área da educação, era possível exercer plenamente a profissão de bibliotecária para a atuação que eu desejava.

Já como profissional recém-formada, e com o grande sentimento de ansiedade que a maioria dos concluintes se depara ao término dos cursos superiores, surgia a expectativa de ser ou não absorvida pelo mercado de trabalho. No entanto, depois de algumas frustrações consegui, depois de quatro meses, um emprego na mesma instituição onde fiz o estágio supervisionado, com um contrato temporário de substituição por apenas seis meses. O tempo não importava naquele momento inicial, pois estava muito feliz e cheia de empolgação em poder concretamente atuar como bibliotecária em um ambiente educacional. Eram dias motivados em perceber na prática a teoria, mesmo sabendo que o conhecimento adquirido, apesar de fundamental, era muito básico para a atuação e consciente da importância da formação permanente para teorizar a prática o tempo todo.

Mesmo assim, fui em frente e desenvolvi, juntamente com uma estagiária em pedagogia, um projeto de leitura e pesquisa com os alunos do fundamental I e pude acompanhar e compreender o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, estar junto dos alunos do ensino médio e contribuir com os trabalhos escolares, como também com as demais questões que surgiam inerentes ao ambiente educacional. Bons momentos! Recordo perfeitamente da minha satisfação, a cada manhã, em estar naquele ambiente e o prazer em atuar com o público da educação básica.

Porém, com o tempo de substituição chegando ao fim, era hora de buscar novos desafios. E foi então que, logo ao final desse período, consegui rapidamente outro emprego e pude dar continuidade à atuação em um ambiente de biblioteca escolar. Assim, a partir desse momento de reflexão e narrativa sobre o que me constituiu educadora, retorno a alguns anos atrás, quando tive a oportunidade de receber formação continuada onde consegui atuar, pela segunda vez depois de formada, como bibliotecária. Trago esse contexto, pois considero que foi nessa época que tive minha consciência formada para a atuação comprometida com a ação pedagógica e que contribuisse para o desenvolvimento na formação dos sujeitos críticos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe aqui o relato da experiência e a dinâmica instituída para garantia desta formação, quando era reservado um dia inteiro durante a semana de jornada de trabalho para o planejamento das aulas e atividades que iriam ocorrer para a semana seguinte, como também a formação dos seus educadores.

157

Não quero, porém, colocar as condições que a escola tinha e tem em definir um dia inteiro para o planejamento e formação, pois teríamos que aprofundar as condições dessa garantia aos educadores. Faço a opção em narrar como de fato acontecia essa formação, que se mostrava responsável e com o compromisso em instituir, como um direito aos profissionais da educação, a formação continuada. É preciso deixar bem claro que não estou falando, também, da formação para exercer uma função específica e nem, tampouco, minimizando a relevância dessa formação. Trago como opção que me foi desafiada a perceber quando me constituí educadora, a formação que se propõe a compreender as relações cotidianas e existentes no contexto da escola e seu meio, o que denomino de formação continuada. E é sobre esta formação continuada que, indubitavelmente, me proporcionou a compreensão da responsabilidade e do compromisso, que deve ter o ato de educar. Como nos alerta Freire (1996, p. 93), “a autoridade coerentemente democrática jamais se omite”. E reforça afirmando que devemos (1996, p. 96) “procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo”.

Assim, esse momento proporcionava condições para a formação da (re)construção do saber. Aproveitando, retorno às

palavras de Freire (1996, p. 135) quando coloca que a “segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei”. Contudo, eram momentos de compreender, de se alimentar do conhecimento e conseqüentemente um período que gerou alguns questionamentos pessoais, em um movimento de diálogo interno, e em que afloravam interrogações como: qual a minha responsabilidade enquanto educadora? Qual o meu compromisso com a Sociedade? E com a educação? Qual o papel da biblioteca na educação? Qual é de fato a prática do bibliotecário que está imerso em técnicas? Como a área da Biblioteconomia tem mudado a minha forma de ver e interferir na realidade? O que faço é coerente com a minha fala? O que é educação? E ser educador? Em que concepção tem pautado a minha prática? E iniciando a educar o meu olhar para a leitura do mundo.

Enfim, comecei um processo interno de desconstrução e procurei saber cada vez mais o contexto sócio-histórico das relações e questionando o porquê de certas coisas serem apresentadas de certa maneira e não de outra. O que permeia as diferentes concepções? E a quem servem estas concepções? Questionando também os termos utilizados na área da minha formação específica, como, por exemplo, a disseminação da informação, percebi que o termo disseminar vem cheio de pretensão, como informar ao outro que não sabe o que eu sei, contrario a socializar, pois quando faço essa opção, tenho a oportunidade de trocar saberes e, socializando o que sei, aprendo e também amplio com o saber do outro. Questionava também se era mais importante informar ou contribuir para uma formação plena do educando e que preenche de vida o espaço da biblioteca.

Contudo, como tinha exposto anteriormente, o meu conhecimento, mesmo básico, para a atuação em um contexto educacional, tinha se tornado efêmero nesse momento e também questiono se não poderia ter sido ativismo com interferências inconscientes, não atentando aos mínimos detalhes, mas também não deixando de observar o todo. Para tanto, teorizamos e buscamos teóricos que pudessem contribuir para a formação e construção de uma concepção de educação voltada para a aprendizagem significativa e uma formação de consciência crítica sobre a realidade, com possibilidade de despertar para a mudança dessa realidade. Acreditando que a fundamentação teórica nos

norteia a pensar a prática e, como afirma Freire (1996, p. 39), que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Coloco que teorizamos porque a cada fechamento do dia éramos desafiados para que na reunião seguinte trouxéssemos para compartilhar com o grupo uma síntese reflexiva, sendo uma estratégia de formação utilizada pela coordenação sobre o que de mais significativo existiu do dia anterior. Sobre isso, busco novamente a contribuição de Alarcão (2010, p. 63), enfatizando que:

As estratégias de formação [...] têm como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e para sobre elas agirem, não se quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos.

Como estratégia para a formação de educadores, a síntese reflexiva é constituída pelos pensamentos pessoais, dramas, inquietações, questionamentos e tudo o que for possível ampliar. E pode até ser observado de fora como uma ação egocêntrica, pois se refere primeiro ao próprio eu e sobre as próprias reflexões, em um diálogo entre eu e eu mesma e o outro se reconhece nas minhas palavras em um movimento de construção ou não. O que eu quero dizer é que algo me fez refletir, e se vai fazer isso com o outro, não sei. E, assim, depende do significado que cada um atribui às suas observações. O interessante dessa estratégia utilizada na formação, é que o movimento interno constante de questionamento não somente afluía sobre as práticas pedagógicas, mas também sobre as relações sociais no convívio com a família, amigos e tudo o que for possível despertar para uma crítica reflexiva. A importância do registro, da reflexão da prática pedagógica e da posição do educador e da escola na sociedade.

Como reforça Alarcão (2010, p.34), quando coloca que “o desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas também

de se ouvir a si próprio e de se autocriticar”, compreendendo que, pensando criticamente, melhor será a sua prática. Aproveito para colocar neste instante a importância que dávamos ao conflito e ao confronto, em um diálogo constante de pensamentos e ideias entre os educadores que não necessariamente tinham similaridades, mas que percebiam ser possível caminhar juntos em busca de um mesmo ideal. Como ressalta Shön (2000, p. 16) quando defende que “dependendo de nossos antecedentes disciplinares, papéis organizacionais, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas, abordamos situações problemáticas de formas diferentes” e acrescenta, mais adiante, reforçando que “as pessoas que têm pontos de vista conflitantes prestam atenção a fatos diferentes e têm compreensões diferentes dos fatos que observam”.

Outro ponto que considero relevante colocar, é a importância de uma coordenação consciente da sua atuação e de seu papel, com muita dedicação, responsabilidade pela formação de formadores, pela composição do grupo e que se colocava em posição de provocação para a problematização e curiosidade, como afirma Freire (2005, p. 80, grifo do autor), quando coloca que “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, [...], busca a emergência das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade”. Assim, era como eu percebia a coordenação durante aquele período de (re)construção do saber, quando era possível perceber o rigor para a formação concreta de educadores comprometidos com o ato de educar, que geria estes conflitos e confrontos com muita coerência. Com uma base de fundamentação teórica que favorecia uma atuação consciente.

Essa atuação consciente, percebida pela atuação da coordenação, dava condições para que conscientemente a minha prática pedagógica, no espaço da biblioteca, não fosse diferente daquilo que estava sendo (re)construído internamente. Na percepção de que cada tempo na sala de aula, nos intervalos, no ambiente da biblioteca, ou melhor, cada momento com o aluno, fosse aproveitado para a aprendizagem, para algo que tinha realmente significado. O conhecimento como efeito de mudança e fazendo sentido para a vida, reforçando a escola como espaço aprendente e de festa do conhecimento. Sendo ela, a escola, no seu todo formador que possibilita a transformação no hoje para atuação no agora.



As atividades devidamente planejadas, as ações didáticas favorecendo o processo de formação, propiciando condições para mover-se! Percebi que educar é um ato de amor, que não permite o preconceito nem tampouco a passividade, mas que no movimento de interferência, retorno e encaminhamento, dá condições para que o educando não se conforme e lute pelo seu direito. Compreendi que sem envolvimento é impossível existir amor, o que coopera e reforça a indiferença pelo ato de educar. Pois bem, se não existe amor, não existe envolvimento e fica impossível existir a afetividade. E a falta de afetividade contribui para a omissão, pois não existe envolvimento.

Seguindo esse raciocínio, lembro-me das palavras de Rios (1995, p. 49) quando afirma que a “qualidade da educação tem sido constantemente prejudicada por educadores preocupados em “fazer o bem”, sem questionar criticamente sua ação [...] um compromisso que se sustenta na afetividade, na espontaneidade”. Ou seja, uma falsa afetividade. Para tanto, é indispensável pensar sempre na prática educativa, sabendo que exige de nós responsabilidade. Portanto, a cada dia ficava mais transparente a necessidade de saberes necessários à prática pedagógica e que ensinar exige querer bem aos educandos, porém, não permitindo que a afetividade interfira no cumprimento do meu dever de educador (FREIRE, 1996).

Retornando a este estado de consciência crítica sobre a minha atuação e deixando a cada dia de agir espontaneamente, recordo do rigor nessa formação para com as atividades de planejamento e para com a avaliação. Freire (2005, p. 85) nos ensina que “aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles”. Cada momento da formação era planejado pela coordenação que nos apresentava, a partir da sua prática, o que era possível desenvolver nas nossas atuações concretas. Assim, lembro-me que enfrentei o planejamento com muito rigor, apesar de ser um momento que considero difícil para qualquer educador, pois requer perceber o educando como sujeito e não como objeto no processo educativo, que contempla ‘abrir mão’ da concepção conteudista e que o estudo do meio em que estamos inseridos faz parte do processo de aprendizagem, conhecendo a realidade do outro e proporcionando a ampliação de atitudes. Desenvolver a curiosidade do saber, porque só assim

nós estamos sempre aprendendo e buscando o conhecimento com a utilização de uma metodologia adequada e como meio para o conhecimento.

Lembro-me de tentar prever as variáveis que poderiam ocorrer no transcorrer das atividades, apesar de compreender que cada situação é inédita, pois a vida é inédita e não existe uma receita pronta para a atuação do educador e sim a fundamentação teórica em constante relação com a prática, que aprendemos a teorizar teorizando a prática, que aprendemos a praticar praticando.

Sobre a avaliação, e ainda pensando na atuação da coordenação na formação continuada, sempre éramos desafiados, ao final de cada reunião, a nos posicionarmos criticamente sobre aquele dia. Com a dinâmica de expor em apenas uma palavra, uma frase ou destinar os dez minutos finais da reunião para relevar o que havia sido mais significativo naqueles intensos momentos de construção coletiva. Assim, comecei a dar maior importância a essa retomada durante o processo pedagógico que contribuía significativamente para a minha formação de consciência e pude então perceber, no meu fazer diário, que cada educando ensina como ensiná-lo melhor, para tanto, é preciso ouvi-lo atentamente e fortalecer o entendimento de que fazemos parte do ambiente e transformamos este ambiente. Recorro a Freire (2005, p. 79) que nos encoraja, ao colocar que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Já para Shön (2000, p. 33), “a reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima”. Assim, além dessa avaliação diária, a cada final de semestre a instituição exigia que produzíssemos um texto de autoavaliação de todo o processo desenvolvido e como percebíamos as nossas ações durante aquele período, em um movimento de conhecer bem quando transformamos o conhecimento em autoconhecimento.

Portanto, é conclusivo que, para os educadores, é imprescindível entender que ações desenvolvidas no ambiente escolar precisam ter a ver com a aprendizagem, assim nossa responsabilidade profissional se amplia, no dia a dia, com cada aluno e com cada pessoa que encontramos, em cada espaço, todo o tempo e sendo indispensável pensar sempre na prática pedagógica. Com isso, a partir dessa formação e da minha prática pedagógica entendi que o processo de reflexão é algo constante, que é importante conhecer

a realidade para possibilitar transformação, que podemos estar abertos à transformação/mudança, que o registro das ações ajuda a rever o trabalho e contribui para a organização do pensamento. Ser sujeito consciente dos atos fazendo questionamento pessoal de atitudes, pensar coletivamente, agir respeitosamente, ser rigoroso, possibilitar a troca de experiências, planejar e avaliar a prática pedagógica, saber considerar o conteúdo do aluno e contribuir para a ampliação do seu repertório, saber combinar com os alunos, usando sempre o diálogo, provocar atitudes que proporcionem mudanças, assumir posturas concretas e seguras, estar apto para ensinar e aprender, buscar a teoria para fundamentar a prática e ser sujeito investigativo do seu próprio processo de aprendizagem.

Assim, descobri que não dá para fazer passeio pela educação e que a maior força que tenho é a minha coerência!

## REFERÊNCIAS

163

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 35. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 16).

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

### CRIATIVIDADE DISCENTE

**Públio José – jornalista  
(publiojose@gmail.com)**

Em toda atividade humana, a criatividade é fundamental. E em se tratando de educação, o termo se faz ainda mais apropriado. Pois todos sabemos dos graves e inadiáveis problemas que envolvem o setor educacional brasileiro em todos os níveis – e que qualquer sugestão, ideia, projeto, plano que venha, com criatividade (melhor ainda), contribuir para um melhor desempenho do país no setor educacional será bem-vindo. É do que trata – desde a sua gênese – o conteúdo do livro “Ensaio Docentes”, dos alunos do PPGEP – Programa de Pós-Graduação em Educacional Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Docentes em várias áreas, vivendo estágio discente dos cursos de pós graduação da instituição, eles tiveram a ousadia e a criatividade de escrever textos, integrados à atividade curricular, contando suas próprias experiências ao longo do processo de formação profissional.

Antes de ser uma ideia ousada (afinal, dificilmente alguém tem coragem de se desnudar diante da comunidade da qual faz parte), o conjunto de ensaios revela, por um lado, as fragilidades, as incertezas, as angústias de cada um, enquanto, por outro, registra o crescimento profissional advindo da persistência, da pertinácia, de noites insones, de esforços além da conta. Os ensaios, ao mesmo tempo em que ensinam, que enriquecem o leitor do ponto de vista didático, envolvem-no numa atmosfera de lembranças que humaniza os autores, trazendo aos sentidos cheiros de infância, de adolescência, de ambientes familiares, de currais de gado, da vivência em pequenas cidades do interior, da frequência em escolas dos mais diversos níveis, das primeiras experiências profissionais, das incertezas naturais da vida, do desabrochar do amor pela atividade pedagógica... Enfim, uma experiência riquíssima que, em sala de aula, resulta em grande diferença.

Unindo imagens do passado às expectativas do presente, o conjunto da obra põe à mostra o esforço em escrever sobre o processo de formação acadêmica apontando para o futuro, no qual se vislumbra e se constrói o futuro de sua gente, de sua terra, de seu país. Por tal enfoque, fica patente a importância da Literatura na formação do professor, para inseri-lo em um processo contínuo de aperfeiçoamento, com visão universal, construtora de saberes que não se restringem apenas ao conteúdo programático, como também a fundamentalidade da Pesquisa como forma de adquirir Conhecimento em suas múltiplas expressões, processo que conduz o professor ao vislumbre da sua dimensão como indivíduo-intelecto, enriquecendo-o, humanizando-o, renovando o pensamento e instrumentalizando-o para o impalpável e extraordinário universo do ensino. Em suma, fazendo o professor não um simples repetidor de fórmulas e expressões decoradas.

O que os autores advogam e também proclamam em seus ensaios é o surgimento de uma geração de professores com lastro intelectual mais consistente, que venham tirar da prática docente seu caráter meramente instrumental. Mestres que tenham na Pesquisa uma prática investigativa que lhes aumente a capacidade de transmissão de conhecimentos e que, pelo fogo do saber e pela disciplina, torne-os mais fortes para enfrentar e superar as dores, os temores, o desejo de desistir, fazendo prevalecer, neles, o nobre sentimento de ajudar outros a aprender. Se não bastasse toda a carga didática e vivencial, os autores de “Eu, Professor: ensaios sobre formação docente” também se dedicam a analisar o contexto atual do ensino brasileiro, apontando-lhes caminhos por onde possam trafegar sugestões e soluções – sem sobressaltos, sem solavancos. Enfim, uma bela e nobilíssima iniciativa para a qual desejamos vida longa e próspera. E renovação constante aos discentes.

## Sobre os Autores

---



### **Ilane Ferreira Cavalcante**

---

Sou Licenciada em Letras pela UFRN, com Mestrado em Literatura Comparada e Doutorado em Educação, ambos pela UFRN. Atualmente trabalho como professora de Língua Portuguesa no Campus EaD, sou coordenadora da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no IFRN e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação profissional (PPGEP).



### **Ana Lúcia Sarmento Henrique**

---

Sou graduada em Letras pela UFRN, tenho especialização em Linguística Textual, pela UFRN, e em Proeja, pelo IFRN, mestrado em Letras (na área de Linguística Aplicada), pela UFRN, e doutorado em Educação, pela Universidade Complutense de Madri (UCM). Sou professora no IFRN desde 1986, onde sou diretora acadêmica do Campus EaD. Sou também pesquisadora da área de Educação, ligada ao Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) e também professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, ambos no IFRN.



### **José Mateus do Nascimento**

---

Pedagogo, possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, História Social da Infância e passa a atuar em pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas e a formação docente no NUPED (Núcleo de Pesquisa em Educação) do IFRN - Campus Natal Central. É Vice-Coordenador do PPGEP - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. Cooperou com o Grupo de Estudos Fundamentos da Educação e Práticas Culturais (CE - UFRN), também colabora como vice-líder do GEpeeS - Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Etnias e Economia Solidária (UFPB - CCAE - Campus IV) e é líder do NEGêDi - Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero e Diversidade (Diac/IFRN-C-NAT).



### **Ana Santana de Souza**

---

Possui graduação em Letras (UFRN/CERES), Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UFRN). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atuando no Departamento de Práticas Educacionais e Currículo - DPEC. Tem experiência na área de Educação, desenvolvendo atividades de ensino (presencial e a distância), pesquisa e extensão, enfocando principalmente as temáticas: ensino de língua portuguesa, leitura e literatura; formação de professores; leitura e produção de textos; literaturas de língua portuguesa.



### **Francisca Carneiro Ventura**

---

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, com habilitação em Licenciatura nas Disciplinas Pedagógicas e Supervisão Escolar. Mestre em Educação e Especialista em Pesquisa Educacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Gestão pela Universidade Potiguar. Especialista em Educação Tecnológica Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso. Atualmente é pedagoga da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte e lotada no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA - Reginaldo Teófilo), atuando na Educação de Jovens e Adultos. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) com lotação no Campus Natal Central - Diretoria de Ciências, atuando na Educação Profissional Técnica de nível médio integrado, nas modalidades regular e na EJA, nos Cursos Subsequentes e nas Licenciaturas de Matemática, Espanhol, Geografia e Física do Campus Natal Central.

### **João Paulo de Oliveira**

---



Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN. Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN. Graduado em Ciência da Computação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Coordenou a iniciativa Projeto Ação Digital - PAD de Russas-CE pelo Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades - Telecentros.BR. Atua, principalmente, nas áreas de inclusão sociodigital, informática educativa e tecnologias sociais aplicadas à Educação Profissional.



### **Luzinete Moreira da Silva**

---

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus VII, especialista em Gestão Educacional pela mesma universidade e mestranda em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN. Atuou como professora da Educação Básica nas redes municipal, estadual e federal e como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos do município de Senhor do Bonfim-BA. Atualmente é pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina, atuando no Ensino Médio Integrado e Proeja.



### **Iaponira da Silva Rodrigues**

---

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, Especialista em Gestão de Processos Educacionais, mestranda em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, vinculada à Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas e participante do Núcleo de Pesquisa em Educação – NUPED. Atualmente atua como professora das séries iniciais na Rede Municipal de Educação do Município de Natal e como integrante da Equipe técnico-pedagógica do IFRN, campus Parnamirim.



### **Sandra Maria de Assis**

---

Graduada em História (Licenciatura) com Especialização em História do Nordeste pela UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e mestranda do PP-GEP/IFRN (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte) onde desenvolve pesquisa na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas. Professora de História. Atualmente leciona no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus de Caicó ministrando aulas nos Cursos Técnicos Integrados nas modalidades Regular e EJA. Atuou no Ensino Fundamental e Médio em escola privada (Educandário Santa Teresinha) e pública (Escola Estadual Professora Calpúrnica Caldas de Amorim), ambas em Caicó/RN, cidade onde reside e trabalha.





### **Aline Cristina da Silva Lima**

---

Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente cursa mestrado acadêmico pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Desenvolve pesquisa na área de formação de professores e práticas pedagógicas em EP, com ênfase no ensino de História.



### **Patrícia Slany Soares Pereira**

---

Sou graduada em Licenciatura plena em Educação Física pela UFRN desde 2005, especialista em Educação Infantil pela UGF desde 2009 e Mestranda em Educação Profissional pelo IFRN; atuando profissionalmente como professora de educação física da educação infantil pela prefeitura municipal de Natal/RN desde 2007, do ensino fundamental e médio pela secretaria estadual de educação, cultura e desporto na cidade de Parnamirim/RN desde 2007. E-mail: peteedfisica@gmail.com.



### **Vanessa Oliveira de Macêdo Cavalcanti**

---

Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2005 e especialização em Gestão Estratégica de Sistemas de Informação também pela UFRN em 2007. Atualmente é bibliotecário-documentalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tem experiência na área de Ciência da Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão de unidades de informação, metodologia, pesquisa científica, formação científica, aprendizagem e biblioteca em ambiente escolar. Participa atualmente do Núcleo de Pesquisas em Educação (NUPED) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED) e coordenou o projeto de pesquisa sobre Repositório Institucional para acesso livre das produções científicas, ambos no IFRN.

## **Silvia Helena dos Santos Costa e Silva**

---

Pedagoga, servidora efetiva desde 2008 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba(IFPB), campus João Pessoa. Aluna do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Natal-central, na linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas. Graduada em Psicologia, pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena de São Paulo e em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nove de Julho de São Paulo. Especialização em Planejamento e Gestão do Ensino-Aprendizagem pelo Centro Universitário de João Pessoa. Atividades desenvolvidas no IFPB: suporte técnico-pedagógico aos docentes, elaboração, revisão e avaliação dos projetos dos cursos da instituição, participação em: conselhos, comissões, bancas de processos seletivos docentes em concurso público, revisão de provas de concursos públicos e PSS, elaboração de manuais didáticos orientadores, grupos de estudo, oficinas pedagógicas. Experiência em gestão de recursos humanos, como psicóloga organizacional.





Licenciada em Letras pela UFRN, com Mestrado em Literatura Comparada e Doutorado em Educação, ambos pela UFRN. Atualmente trabalho como professora de Língua Portuguesa no Campus EaD, sou coordenadora da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no IFRN e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação profissional (PPGEP).



Graduada em Letras pela UFRN, tenho especialização em Linguística Textual, pela UFRN, e em Projeja, pelo IFRN, mestrado em Letras (na área de Linguística Aplicada), pela UFRN, e doutorado em Educação, pela Universidade Complutense de Madri (UCM). Sou professora no IFRN desde 1986. Sou também pesquisadora da área de Educação, ligada ao Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) e também professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, ambos no IFRN.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte iniciou em 1985 suas atividades editoriais com a publicação da Revista da ETEFRN, que a partir de 1999 se transformou na Revista Holos, em formato impresso e, posteriormente, eletrônico. Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa que fundou, em 2005, a editora do IFRN. A publicação dos primeiros livros da Instituição foi resultado de pesquisas dos professores para auxiliar os estudantes nas diversas disciplinas e cursos.

Buscando consolidar uma política editorial cuja qualidade é prioridade, a Editora do IFRN, na sua função de difusora do conhecimento já contabiliza várias publicações em diversas áreas temáticas.



---

“Quando propusemos a produção desses ensaios junto aos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), tínhamos em mente um propósito bem definido: aliar a teoria estudada na disciplina Formação de Professores para Educação Profissional com a prática de autonarração e de autorreflexão na construção de textos que levassem os mestrandos à escrita de si como forma de (re)pensar ou rememorar as mudanças pelas quais passaram e que construíram sua identidade docente. Se tratava de trazer à tona as lembranças singulares, as imagens-lembranças, e transformá-las em palavras escritas recheadas de significado.”(Ilane Cavalcante Ferreira e Ana Lúcia Sarmiento Henrique)

“Antes de ser uma ideia ousada (afinal, dificilmente alguém tem coragem de se desnudar diante da comunidade da qual faz parte), o conjunto de ensaios revela, por um lado, as fragilidades, as incertezas, as angústias de cada um, enquanto, por outro, registra o crescimento profissional advindo da persistência, da pertinácia, de noites insones, de esforços além da conta. Os ensaios, ao mesmo tempo em que ensinam, que enriquecem o leitor do ponto de vista didático, envolvem-no numa atmosfera de lembranças que humaniza os autores, trazendo aos sentidos cheiros de infância, de adolescência, de ambientes familiares, de currais de gado, da vivência em pequenas cidades do interior, da frequência em escolas dos mais diversos níveis, das primeiras experiências profissionais, das incertezas naturais da vida, do desabrochar do amor pela atividade pedagógica... Enfim, uma experiência riquíssima que, em sala de aula, resulta em grande diferença.” (Públio José – jornalista)

