

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Catia Pascotini Bairros

HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS DE QUATRO PROFESSORAS
NORMALISTAS

Santa Maria, RS, Brasil.
2018

Catia Pascotini Bairros

**HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS DE QUATRO PROFESSORAS
NORMALISTAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Políticas públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para o grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dra. Roseane Martins Coelho

Santa Maria, RS
2018

Bairros, Catia Pascotini
HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS DE QUATRO PROFESSORAS
NORMALISTAS / Catia Pascotini Bairros.- 2018.
156 p.; 30 cm

Orientador: Roseane Martins Coelho
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2018

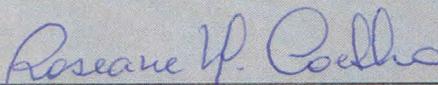
1. Histórias de vida 2. Pesquisa Narrativa 3. Docência
4. Formação de professores I. Coelho, Roseane Martins
II. Título.

Catla Pascotini Bairros

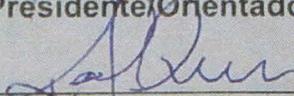
HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS DE QUATRO PROFESSORAS
NORMALISTAS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Políticas públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

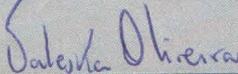
Aprovado em 30 de agosto de 2018:



Roseane Martins Coelho, Dr.^a (UFSM)
Presidente/Orientadora



Rafael Arenhaldt, Dr. (UFRGS)
1º membro



Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dr.^a (UFSM)
2º membro

DEDICATÓRIA

À minha família, meu pai, irmão e madrasta que me incentivaram e me proporcionaram tranquilidade para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

Às minhas colaboradoras de pesquisa que dedicaram o seu tempo, dividiram comigo memórias e lembranças muito íntimas e que, sem elas, este trabalho não teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a este Deus, cósmico maravilhoso, que nos impulsiona e nos possibilita fazer coisas que nos parecem tão inatingíveis.

Em especial, a Dr.^a Roseane Martins Coelho pela compreensão, pela escuta, por ter me desafiado ir além do que eu julgava ser possível, além de toda a contribuição que deu para a elaboração deste trabalho.

Aos professores Dr. Rafael Arenhaldt, Dr.^a Valeska Maria Fortes de Oliveira e a Dr.^a Sueli Salva por aceitarem ser interlocutores de meu estudo, na condição de banca examinadora.

Aos professores e colegas do Curso de Pós-Graduação Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS pelos conhecimentos compartilhados, os quais sem dúvida contribuíram para a construção deste trabalho.

A minha família, meu pai Adão, meu irmão Eduardo e minha madrasta Nair por estarem ao meu lado em todos os momentos e acreditarem em meu potencial, mais do que eu mesma.

As minhas colaboradoras da pesquisa pela disponibilidade e paciência com que, generosamente, participaram da pesquisa e que se fizeram grandes incentivadores e companheiras nessa caminhada.

As amigas: Adriana Gomes, Luciane Freitas, Suzana Laranjeira, Janayna Barros, Suzana Pires e Sílvia Tolfo que partilharam comigo momentos de alegria e também de preocupações no decorrer da construção dessa dissertação, lendo, opinando, distraíndo-me com outras coisas da vida, contribuindo assim, na construção da mesma. A colega Carla Teixeira que me presenteou com fotos maravilhosas.

A Prof.^a Jane Becker, responsável pelo Museu do IEEOB, que prontamente me atendeu dividindo comigo seu conhecimento o que tornou possível este trabalho.

A todos os professores que tive na minha jornada como estudante e colegas de profissão com os quais convivi nesses muitos anos de magistério.

Aos meus colegas do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, pela disponibilidade e paciência que se fizeram grandes incentivadores e companheiros nessa caminhada.

A todos, meu muito obrigada!

RESUMO

HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS DE QUATRO PROFESSORAS NORMALISTAS

AUTORA: Catia Pascotini Bairros
ORIENTADORA: Roseane Martins Coelho

O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A questão desencadeadora da pesquisa é: As trajetórias de vida e as experiências das colaboradoras podem nos levar a compreender as mudanças sociais na formação docente? Dessa questão suscitam outras que contribuem nesse processo investigativo: Quais as construções de docência? O que compreendem por formação profissional? O que vem a ser o trabalho docente para elas? Como e quais as experiências de vida influenciam suas trajetórias? O que buscam ao escolher o curso Normal? A pesquisa tem por objetivo compreender as escolhas da formação profissional e discutir a formação docente através das trajetórias de vida narrada por quatro Professoras Normalistas do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. A abordagem será qualitativa, fazendo uso de história de vidas na perspectiva da pesquisa narrativa. As colaboradoras foram alunas que cursaram o Curso Normal e que já possuíam uma licenciatura. O trabalho abordará a trajetória de formação profissional dessas mulheres, a formação docente e também aspectos da experiência a partir das narrativas de vida contadas pelas entrevistadas.

Palavras-chave: Histórias de Vida. Pesquisa Narrativa. Docência. Formação de Professores.

ABSTRACT

LIFE STORIES AND NARRATIVES OF FOUR NORMAL TEACHERS

AUTHOR: Catia Pascotini Bairros
ADVISOR: Roseane Martins Coelho

The present work is part of the Pedagogical Management and Educational Contexts research line of the Post-Graduate Program in Public Policies and Educational Management, Professional Master's, Federal University of Santa Maria (UFSM). The question that triggers the research is: Can life trajectories and experiences of the collaborators lead us to understand the social changes in teacher education? From this question arise others that contribute in this investigative process: What are the constructions of teaching? What do they comprise by vocational training? What is the teaching job for them? This research aims to understand the choices of professional formation and to discuss the teacher formation through the life trajectories narrated by four Normalist Professors of the State Institute of Education Olavo Bilac. The approach will be qualitative, making use of life stories in the perspective of narrative research. The collaborators were students who attended the Normal Course and who already had a degree. The work will address the trajectory of professional training of these women, teacher training and also aspects of the experience from the life narratives told by the women interviewed.

Keywords: Life Stories. Narrative Research. Teaching. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto minha com minha primeira professora, Terezinha.....	15
Figura 2 – Foto minha, Catia, pesquisando no Acervo do IEEOB.....	20
Figura 3 – Instituto Olavo Bilac em 1940.....	54
Figura 4 – Instituto Olavo Bilac em 1971.....	55
Figura 5 – Maquete do prédio construído para abrigar o Instituto Olavo Bilac.....	57
Figura 6 – Formandas da primeira turma de Normalistas, em 1947.....	57
Figura 7 – Objetos expostos no Museu.....	58
Figura 8 – Tinteiro de Prata.....	59
Figura 9 – Professores do IEEOB.....	60

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	HISTÓRIAS DAS MINHAS EXPERIÊNCIAS	14
3	METODOLOGIA – HISTÓRIAS DE VIDA NA PERSPECTIVA NARRATIVA	21
3.1	QUESTÕES DE PESQUISA	25
3.2	OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	26
3.3	ASPECTOS ÉTICOS.....	28
3.4	AS CIÊNCIAS SOCIAIS E PESQUISA SOBRE HISTÓRIAS DE VIDA.....	29
3.5	NOSSAS COLABORADORAS – ESTUDANTES NORMALISTAS	31
3.5.1	Professora Macieira	33
3.5.1.1	<i>Relato de vida – Professora Macieira</i>	34
3.5.2	Professora Laranjeira	36
3.5.2.1	<i>Relato de Vida - Professora Laranjeira</i>	37
3.5.3	Professora Castanheira	39
3.5.3.1	<i>Relato de Vida - Professora Castanheira</i>	40
3.5.4	Professora Figueira	42
3.5.4.1	<i>Relato de Vida - Professora Figueira</i>	43
4	CONTEXTUALIZAÇÃO DA CRIAÇÃO DO IEEOB	45
4.1	ESCOLA NORMAL - CURSO NORMAL	47
4.2	INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC.....	52
4.2.1	Acervo Histórico e Museu do IEEOB	56
5	HISTÓRIAS DE VIDA	61
5.1	MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA, NARRATIVA E HISTÓRIA DE VIDA	61
5.1.1	Narrativas e Histórias de vida, entrelaçando teorias	68
5.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	73
5.2.1	Contar sua história	78
5.2.2	Docência	84
5.2.3	Revivendo a infância: a escolha de ser professora	90
5.2.4	Gênero e docência	99
5.2.5	Infância: lembranças da escola	103
5.2.6	Curso Normal: a busca das professoras	108
5.2.7	Curso Normal: frustrações e expectativas	120
5.2.8	Prospecção: como se veem no futuro	122
5.2.9	Retrospecção: a oportunidade de fazer outra vez	125
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	134
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA UFSM	142
	ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	144
	ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	145
	ANEXO D – FILOSOFIA DO IEEOB	146
	ANEXO E - JUSTIFICATIVAS PARA TOMBAMENTO DO IEEOB	147
	ANEXO F – CURSO NORMAL E PERFIL DISCENTE NO REGIMENTO DO IEEOB	149
	ANEXO G – FOLHETO DO SMM	150
	ANEXO H – FOLHETO DO SMM – PÁGINA DEDICADA AO IEEOB	151
	ANEXO I – MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DO ACERVO DO IEEOB	152
	ANEXO J – PARECER 0232/2002	153
	ANEXO K – REGIMENTO CURSO NORMAL	155

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho intenta, a partir das narrativas de professoras que retornam aos bancos escolares para fazer o Curso Normal, discutir a formação docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base no estudo de histórias de vida na perspectiva da pesquisa narrativa. Nesta investigação, buscamos discutir a formação docente a partir das histórias narradas, portanto os dados são as narrativas das colaboradoras desta pesquisa.

As entrevistadas são quatro professoras já graduadas. Temos como referência tanto as suas caminhadas pessoais quanto as suas formações profissionais e suas experiências. Buscamos evidenciar o caminho percorrido por elas: as suas buscas formativas, seus saberes experienciais e suas representações da docência através de suas narrativas de vida. Contextualizamos a questão da profissão, da vivência escolar, suas relações sociais e oportunizamos uma reconstrução de suas trajetórias profissionais.

O tema aqui abordado é de suma importância para o campo da Educação no que tange a formação docente, uma vez que pouco se pesquisa as histórias de vida de professoras normalistas. Levantamos a hipótese de que nossas colaboradoras buscam no Curso Normal (modalidade Aproveitamento de Estudos) uma forma de preencher lacunas nas suas formações superiores ou a realização de um sonho antigo. Justificamos que a pesquisa narrativa foi escolhida como forma de recolher o material-base para esta dissertação por ser, segundo Clandinin e Connelly (2015), esse o melhor caminho para se captar a experiência de vida dos sujeitos-narradores. Dessa forma, as entrevistas semi-estruturadas gravadas foram utilizadas como método de recolhimento desse material.

O objetivo geral é compreender as escolhas da formação profissional e discutir a formação docente através das trajetórias de vida narradas por quatro Professoras Normalistas. Os objetivos específicos podem ser descritos como:

- 1) compreender de que forma essas professoras estão construindo suas carreiras ao longo das suas histórias de vida;
- 2) investigar a partir das experiências vividas a construção da docência das entrevistadas;
- 3) identificar quais saberes os professores buscam durante o Curso Normal e

4) relacionar as experiências de vida com o contexto político/social no qual se inserem.

Para realizar este trabalho, buscamos fontes históricas e bases de Pesquisas Narrativas, Docência, Formação de Professores e Histórias de Vida. Fizemos um levantamento, mesmo que breve e não muito aprofundado, a respeito dos temas que serão tratados ao longo do trabalho. Buscamos referências, através das palavras-chave elencadas no Resumo, em diversas bases de dados, entre elas Google Acadêmico, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e o portal de Periódicos da CAPES. A pesquisa foi iniciada pelo Google Acadêmico¹. Ao pesquisar história de vida, dentre os textos que são destacados pela ferramenta, podemos apontar o trabalho de Elizeu Clementino de Souza (2006), na Revista Educação em Questão, que versa sobre aspectos teórico-metodológicos acerca da pesquisa biográfica sobre a formação de professores. Outros trabalhos em destaque são os de Marie-Christine Josso (1999, 2004). O primeiro trabalho, um artigo publicado na *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, intitulado *História de vida e projeto*, faz um apanhado sobre os trabalhos com história de vida e sua importância para a pesquisa e projetos. O outro texto de Josso (2004) é seu livro, *Experiências de Vida e Formação*, ambos serão utilizados ao longo deste trabalho.

Os resultados do termo pesquisa narrativa também apontaram trabalhos de Souza (2004, 2006, 2007), Souza e Abrahão (2006), Abrahão (2003, 2004), além dos de Clandinin e Connelly (2000, 2004, 2015), em especial com o livro: *Pesquisa Narrativa – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Todos eles dissertam sobre Narrativa e história de vida.

Na pesquisa sobre o termo formação de professores, dentre os principais resultados, encontramos textos de Nóvoa (1992), Saviani (2009) e Tardiff e Lessard (2005). Os textos trazem bases históricas da Europa, América Latina e Brasil acerca da evolução na formação de professores. Salientamos que os textos aqui mencionados serão trabalhados em diferentes capítulos, quando forem tratados os assuntos de formação de professores, docência e saberes docentes, ou ao contextualizar a criação do Curso Normal no Brasil.

¹ Excluímos dos resultados as citações e as patentes, ficando apenas com resultados diretos a partir da palavra-chave. Lembramos que a ferramenta oferece um dado aproximado de resultados e não um valor exato.

Ainda no Google Acadêmico, em outra pesquisa, entrecruzamos os três principais termos: história de vida, pesquisa narrativa e formação de professores. E obtivemos 108.000 (cento e oito mil) resultados em páginas de língua portuguesa. Entre esses, os principais textos nos resultados remetem às pesquisas de Elizeu Clementino de Souza (2004, 2006, 2007), Souza e Abrahão (2006), Souza, Sousa e Catani (2008) e Abrahão (2003, 2004), Pineau (2006), Deolory-Momberger (2012), entre outros.

A pesquisa feita dentro da BDBTD procedeu de duas formas distintas: a primeira delas observou as palavras-chave de forma separada e buscando a sua ocorrência em “todos os campos” do trabalho (sendo eles: autor, assunto e título), já a segunda levou em consideração a palavra-chave apenas no campo “assunto”. Tentamos uma pesquisa que unisse as três principais palavras-chave do trabalho, mas a plataforma não retornou nenhum resultado.

Dentro das pesquisas feitas, há um trabalho desenvolvido por Ramos, Oliveira e Santos (2017), doutorandos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob a supervisão dos Professores Elizeu Clementino de Souza e Sandra Magalhães. Os pesquisadores encontraram no Portal CAPES, entre os anos de 2005 e 2015, um total de 184 publicações entre artigos, dissertações e teses, desses 110 eram artigos e apenas 37 focavam na área da Educação. Os dados apresentados pela pesquisa apontam para a o vasto campo ainda a ser explorado no tocante às histórias de vida e à formação de professores, o que vem ratificar nosso problema de pesquisa e sedimentar nossa justificativa.

Diante disso, buscamos, especificamente, focar nos trabalhos desenvolvidos por Souza (2004, 2006, 2007), Souza e Abrahão (2006) e Abrahão (2003, 2004), por entendermos que sejam trabalhos de grande fôlego e que cumprem o papel de trazer o tema proposto. Além de apontarem outros caminhos teórico-metodológicos que nos ajudam na pesquisa aqui apresentada.

No capítulo Histórias de minhas experiências é contada a trajetória de vida, desde a infância até o momento em que a pesquisadora ingressa no mestrado. Falamos da formação como docente e do desejo de conhecer mais as colegas de profissão através desta pesquisa.

No capítulo Metodologia – Histórias de Vida na Perspectiva narrativa apresentamos o caminho metodológico percorrido. Faremos apontamentos breves sobre a pesquisa em Ciências Sociais, pesquisa narrativa e história de vida.

Buscamos referências para sistematizar e refletir sobre os assuntos mencionados. Apontamos os trabalhos de Santos (2004), Nóvoa (1992), Goodson (2004) e Clandinin e Connelly (2015). Detalhamos também o trajeto para concepção das perguntas das entrevistas, os procedimentos de apresentação das transcrições e o parecer das entrevistadas em relação às falas. Por se tratar de uma pesquisa envolvendo pessoas, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ao final do capítulo trazemos uma breve apresentação de nossas colaboradoras.

O capítulo 4, Contextualização da Criação do Instituto Olavo Bilac (IEEOB), traz um breve apanhado histórico-político brasileiro sobre educação e a Criação do IEEOB. São apresentadas as questões históricas e legais que levaram à criação do Curso Normal. Encontramos respaldo em questões legislativas, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e em apontamentos de Tobias (1972) e de Luchese e Bergozza (2009), Freire (1993) e Cury (2000). Também contém um relato histórico a respeito do IEEOB, contextualizando sua criação com as questões político/sociais/históricas que levaram ao surgimento da instituição. Esses apontamentos são de grande valia, pois mostram a importância do curso Normal na formação profissional no interior do Rio Grande do Sul.

O capítulo seguinte, Histórias de Vida, traz inicialmente apontamentos sobre memória, experiência e narrativa, com base em autores como Queiroz (1981), Josso (2004, 2010), Delgado (2003), Souza (2004, 2007), Delory-Momberger (2011), Bragança (2012), Bondía (2002), Goodson (2004) e Clandinin e Connelly (2015). Em seguida, dissertamos sobre formação de professores e docência, através dos apontamentos de Nóvoa (1992), Bolívar (2002), Souza (2004), Tardif e Lessard (2005), Oliveira (2006), Oliveira e Assunção (2009) e Gama (2015). Por fim, nossas colaboradoras, mostram suas trajetórias e suas narrativas como Normalistas, expondo relatos de suas experiências.

2 HISTÓRIAS DAS MINHAS EXPERIÊNCIAS

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. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento" (BONDIA, 2002, p.27)

Tomo liberdade, neste momento, para fazer uso da primeira pessoa, pois falo de minha trajetória e minhas experiências.

Este texto contém o primeiro ensaio, a primeira vez que me aventuro em narrar o conjunto de eventos que compõem a minha trajetória profissional, sem deixar de mencionar a pessoal, e que me possibilitaram chegar até o Mestrado Profissional. Sou professora há mais de 22 anos e, neste momento, olhar toda a trajetória que foi percorrida, ver os passos dados na construção profissional e o quanto se cria, se inventa e se reinventa, se percebe em um processo humano de um buscar incessante de si mesmo.

Para transcrever minhas experiências, fiz uma grande viagem ao passado e também em uma das escolas onde atuo hoje. Uma das poucas que conheço a possuir um acervo, um Museu, memórias das quais também faço uso para reconstruir as minhas. Estou me referindo ao Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), onde trabalho com o Curso Normal, que é destinado à formação inicial de professores. A instituição tem muito a ver com minha própria história. Ela começa com meu ingresso no Jardim da Infância, em 1975, hoje denominado Educação Infantil. Tive curiosidade de rever a minha primeira sala de aula, atualmente, uma brinquedoteca.

A minha escolarização, no Ensino Fundamental, foi muito itinerante. Meu pai era militar e, ao ser transferido para o Mato Grosso, fui matriculada em uma escola só para meninas. Tive uma infância maravilhosa, em meio a muitas árvores. Por que será que nada tem o mesmo gosto da infância? Talvez seja para nos permitir experimentar e viver cada experiência. Nessa época, não sabia quem era Paulo Freire, mas muito brinquei de ser professora à sombra das mangueiras.

“É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e assim nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (BONDIA, 2002, p. 25-26, grifos do autor). Cabe dizer que, no entendimento de Goodson (2004) não existe nenhuma

outra profissão que nos permita vivenciá-la antes da própria formação, quando chegamos à profissionalização já trazemos uma bagagem muito grande de significados (Os Anos Finais do Ensino Fundamental, que na época chamava-se Primeiro Grau, iniciei em Fernando de Noronha - muito sol, muito mar, muita liberdade. Minha família retornou para Santa Maria, e eu para as cadeiras do Instituto Olavo Bilac para concluir esse ciclo.

Figura 1 – Foto minha com minha primeira professora, Terezinha



Fonte: Arquivo pessoal de Catia Pascotini Bairros

Minha formação como professora iniciou-se no ano de 1985, no Curso Normal na Cidade de São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas. Na época, estudei em uma escola onde a maioria dos estudantes eram indígenas, o que me proporcionou outro olhar para o mundo e uma experiência significativa com diversidade. A conclusão do curso ocorreu na cidade de Santa Maria, no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. Na época, a primeira experiência de estágio foi na periferia da cidade, na Escola Municipal Reverendo Alfredo Winderlich, com uma turma de 1ª Série, assim denominada em 1988. Em 1989, tive a primeira experiência como profissional contratada na cidade de Brasília, em uma Escola Salesiana, Escola Maria Auxiliadora, com uma turma de Educação Infantil, Jardim II.

Ao retornar para Santa Maria, no ano de 1991, ingressei na UFSM, no Curso de Pedagogia: Habilitação Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Educação Infantil. Realizei o Estágio em Educação Infantil na Creche da Universidade, Ipê Amarelo, onde também fui bolsista. Meu Estágio no 2º Grau, hoje Ensino Médio, realizei com as disciplinas de Didática e Psicologia da Educação, no Curso Normal, no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

No ano de 1997, fui contratada para atuar como professora, no Município de Dilermando de Aguiar, assumindo um 5º Ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Valentim Bastianello. Nesse ano, movida pela vontade de aperfeiçoamento, me especializei em Informática Educacional pela Faculdade Franciscana e, em Supervisão Escolar, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi um ano muito difícil. Perdi minha mãe, minha principal incentivadora. Nunca tinha vivenciado uma dor tão grande. Muitas vezes, a vida nos tira para dançar, ela escolhe a música e, nesses momentos, passamos de protagonistas a meros coadjuvantes. Sem saber a letra e tão pouco o ritmo da música só nos resta procurar o equilíbrio:

Se chamamos existência a esta vida própria, contingente e finita, a essa vida que não está determinada por nenhuma essência nem por nenhum destino, a essa vida que não tem nenhuma razão nem nenhum fundamento fora dela mesma, a essa vida cujo sentido se vai construindo o e destruindo no viver mesmo, podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência. (BONDÍA, 2002, p. 27-28).

A vida é o somar de muitas experiências que nos formam e nos transformam durante a nossa existência, algumas mais duras, mais difíceis que as outras, o que

nos torna únicos. Perder alguém é sempre uma experiência devastadora e que nos modifica profundamente, muda a nossa forma de ver o mundo.

No ano de 1998, participei do concurso público que me proporcionou ser efetivada no município de Dilermando de Aguiar. Permaneci até 2001. Durante esse tempo, trabalhei na supervisão, fui uma das idealizadoras e a primeira pessoa a trabalhar com informática educacional em um laboratório de informática no município, em 1999. Desde que me entendi professora, “o como fazer”, o fazer diferente, o fazer significativo sempre me chamou muita atenção. Constantemente, penso na escola como um lugar de pessoas felizes. “Todo o trabalho em sala de aula que fazemos com o conhecimento, tanto em termos de forma quanto de conteúdo, deve estar vinculado a esta finalidade maior da escola que é compromisso com a humanização.” (VASCONCELLOS, 2001, p. 41). Nessa época, também, era responsável pelos projetos da Assistência Social, o que fez despertar um grande interesse pela área do Serviço Social e me proporcionou uma visão da realidade além dos muros da escola.

Ingressei no Magistério Municipal de Santa Maria, nos anos de 2000 e 2002, através de concurso público. No ano de 2002, me exonerei do município de Dilermando de Aguiar, tarefa difícil, mas quando se deixa sonhos e realizações é preciso seguir em frente. “[...] não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais [...]” (NÓVOA, 1995, p. 33). O que me move é a vontade de ir além das possibilidades aparentes.

Em 2000, trabalhei com a Educação Infantil. No ano de 2001, fui convidada a trabalhar no EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental, junto ao CAIC Luizinho de Grandi, onde permaneci até 2007. Foi o período em que tinha a gaveta onde guardava as facas que os alunos levavam para a escola. Experiências ricas, muito desafiadoras e carregadas de significado!

Em maio de 2004, fui chamada para trabalhar na rede do Estado do Rio Grande do Sul através de Concurso Público - e pedi exoneração de uma das matrículas que tinha no município de Santa Maria - indo trabalhar no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac como professora titular da disciplina de Didática Geral. Não foi pelo salário, foi por sonho, por utopia. Queria muito trabalhar com formação de professores, fazer a diferença na vida das jovens. Essa foi uma das razões de estar no Mestrado hoje. Esta pesquisa tem como foco qualificar o meu trabalho como docente, entender o que as alunas buscam no Curso Normal? Quais

são as suas expectativas? Qual o significado de ser professor nos dias de hoje? E que experiências vividas levaram-nas a buscar o Curso Normal?

Tenho a lembrança da minha primeira semana de aula, da sala cheia, do olhar das meninas e, passada uma década, a sala não é mais tão cheia. Em matéria de educação, muitas coisas se esvaziaram com o tempo, principalmente, a alegria de ser professor.

O Instituto faz parte da minha experiência enquanto aluna, faz parte da minha história, da minha memória e da minha docência. Escola referência na cidade de Santa Maria, na formação de pessoas comuns, de personagens ilustres no cenário político e social do país. Hoje abandonado pelo poder público do Estado do Rio Grande do Sul. Sua fachada imponente, histórica, vive seu momento de decrepitude, corroída pelo tempo, pelo descaso, como tantos outros patrimônios públicos existentes no país.

Como não poderia deixar de ser, o Curso Normal que já teve seu apogeu quando o Instituto era referência na cidade e no estado, na formação de professores, hoje vive também seu momento de crise. A procura já não é mais a mesma. Cessaram as filas que saíam através dos portões da instituição, cheias de jovens alimentadas pelo sonho de serem professoras. Como tantas coisas neste país, os sonhos também mudaram, ou talvez os sonhadores abraçaram profissões com melhor remuneração e/ou maior reconhecimento social.

No meu exercício profissional, visito as alunas do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, estagiárias nas escolas Públicas Municipais e Estaduais da cidade de Santa Maria. Nas Escolas, sou sempre muito bem recebida, seja pelos Professores, Gestores ou pelos Professores Regentes. Escuto comentários como: “–Professora que bom vê-la!”; “–Também sou Bilaquiana”; “–Fui Normalista”; “–Entrei na Educação através do Curso Normal”; “–No meu tempo o curso tinha o nome de Magistério”; “–Tenho saudade do Curso” e outros tantos comentários. Perguntam-me qual o futuro do Curso Normal em razão das novas e nem tão novas Políticas Públicas.

Não conheço nenhuma estatística, mas pela minha experiência acredito que, grande parte dos professores que hoje atua nas Escolas Públicas do Município de Santa Maria e dos Municípios vizinhos, nas classes de Educação Infantil e Anos Iniciais, iniciaram sua trajetória docente através do Curso Normal. Curso que faz e fará ainda por muito tempo parte da memória, da experiência, das narrativas de vida

e do fazer pedagógico de muitos professores desta cidade. Eis uma temática a ser pesquisada, sem mencionar a questão histórica. Mas, não é meu intuito respondê-la.

Quando falo em questão histórica, antropológica, penso que esta pesquisa pode ser um registro das narrativas de vida das pessoas que experienciaram o Curso Normal. A memória é uma experiência histórica em um movimento recorrente entre passado e o presente.

Se, por ventura, um dia, o curso vier a findar, por uma exigência social ou por questões de legislação, haverá muitos registros legais, mas talvez quase nenhuma referência pelo olhar, pelo prisma daquelas que viveram essa experiência. Por isso a escolha da abordagem história de vida nesta pesquisa.

Voltando a minha caminhada profissional, no Município de Santa Maria, trabalhei em uma Escola do Campo, na coordenação dos Anos Iniciais, de 2007 até abril de 2017. Minha segunda Escola do Campo em minha vida profissional. Hoje, voltei à docência na Educação Infantil. Um olhar para a diversidade, tantos saberes e fazeres, Escola Ativa, pedagogia da Alternância, Escola Núcleo, Escola de Tempo Integral e Educação Integral. Tantas vivências e experiências e então cresce a vontade de cursar Serviço Social – do qual desde 2014 sou acadêmica, na ULBRA.

Segundo Souza (2005, p. 39),

Educação e Serviço Social são áreas afins, cada qual com sua especificidade, que se complementam na busca por objetivos comuns e projetos político-pedagógicos pautados sob a lógica da igualdade e da comunicação entre escolas, família, comunidade e sociedade.

Ao escolher um orientador, por não conhecê-los, investiguei a produção de cada um e descobri a Professora Roseane Martins Coelho, figura ímpar, segura, que ao ver o meu entusiasmo, misturado com minhas incertezas, me acolheu cheia de generosidade. E aqui estamos.

Esta dissertação nasceu da vontade de conhecer, compreender algumas questões que surgem no transcórre da minha trajetória profissional, interesse que foi crescendo durante a minha experiência com o Curso Normal. Hoje, trabalho com formação de professores em nível Médio, na escola onde comecei a vida de estudante e cursei a primeira formação profissional para docência, onde tive minha primeira experiência como professora.

Durante os treze anos que trabalho com o Curso Normal, acompanhando o estágio profissional, o que me despertou grande curiosidade foram as estudantes que já possuíam licenciatura plena em diferentes áreas ou que cursavam concomitantemente o Curso Normal. Esta curiosidade e observação torna-se agora meu tema de pesquisa no Mestrado Profissional. A supervisão do estágio me oportuniza olhar mais, profundamente, para a minha história de vida e questionar sobre a formação que me trouxe até este momento e como isso influencia o meu fazer profissional.

Figura 2 – Foto minha, Catia, pesquisando no Acervo do IEEOB



Fonte: Arquivo pessoal Catia Pascotini Bairros

Somos envolvidos por várias questões complexas, enquanto profissionais e pessoas: como nos tornamos professores? O que é ser professor? Em que momento da minha história de vida me vi professora?

3 METODOLOGIA – HISTÓRIAS DE VIDA NA PERSPECTIVA NARRATIVA

Se a finalidade antropológica e social da educação reside na escolha a ser feita por cada geração e, no seio de uma mesma geração, entre o que é preciso preservar, conservar, reproduzir, o que é conveniente destruir, abandonar, esquecer e o que é desejável inventar, então, todas essas situações se cruzam nas situações educativas. (JOSSO, 2010, p. 232)

Quando falamos de narrativa o que queremos dizer? O que é narrativa? Narrar é próprio do ser humano, isto é, o ato de narrar compõe uma estrutura basilar da experiência vivida e do diálogo dos seres humanos entre si. O estudo da narrativa, para Clandinin e Connelly (1995), trata da forma como nós experimentamos o mundo, partindo da ideia de que “todos nós, seres humanos, somos por natureza contadores de histórias, que, individualmente ou socialmente vivem vidas que podem ser relatadas” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11). A narrativa se situa tanto na experiência humana, como na estrutura fundamental das experiências vividas.

As narrativas são manifestadas por várias linguagens: pela palavra (linguagem verbal seja escrita ou através da oralidade), pela imagem (linguagem visual), pela representação (pela gesticulação / pelo teatro).

Entrevistas de histórias orais são uma das formas mais comuns de entrevistas em pesquisa narrativa. Existem várias estratégias para a obtenção de uma história oral, que varia em utilizar um conjunto estruturado, a partir de perguntas em que as intenções dos pesquisadores são mais evidentes [...] ilustram o potencial dinâmico dos textos de campo sobre as histórias orais construídas colaborativamente. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 154)

Clandinin e Connelly (2000, p. 20) deliberam pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” por meio de processo colaborativo entre pesquisador e pesquisado.

Benjamin (1994) refere-se à forma de contar uma história, como um acontecimento infinito, “pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1994, p. 37). Dessa forma, a narrativa ao invés de ser uma lembrança passa ser uma experiência, que se reconstrói cada vez que é narrada. A narrativa abrange a experiência articulada por aquele que conta a história (narrador) e pelo pesquisador,

que ao rememorar aquilo que ouviu, transforma-se em narrador, uma vez que já se entrelaçou a essa.

O trabalho de Clandinin e Connelly (2015) é muito influenciado por John Dewey, uma vez que os focos de pesquisa passam de alunos e aprendizagem de alunos para professores e ensino entre outros assuntos. Dewey aponta que qualquer experiência vivida por alguém será sempre de caráter pessoal e social ao mesmo tempo. Para o autor: “As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles são parte de uma interação, sempre em um contexto social” (DEWEY, apud CLANDININ E CONNELLY, 2015, p. 30).

Depreendemos do pensamento dos autores que a narrativa de um indivíduo está sempre perpassada pelo seu contexto e interação social. Os sujeitos-narradores estão sempre inseridos em um *continuum*, cada uma das experiências recordadas do passado são um ponto base para levar a uma experiência do futuro. Clandinin e Connelly (2015, p. 65) afirmam que: “No pensamento narrativo, o contexto está sempre presente. Isso inclui noções tais como contexto temporal, espacial e contexto de outras pessoas. O contexto é necessário para dar sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa”.

Mas e qual o lugar do pesquisador na pesquisa narrativa? Clandinin e Connelly (2015) tentam apontar o caminho de posicionamento de um pesquisador no campo das narrativas:

Todos nós, pesquisadores iniciantes ou experientes, vamos para a pesquisa com perspectivas, atitudes e modos de pensar sobre a pesquisa. Estas histórias, estas narrativas pessoais de pesquisas, devem coincidir com ou ultrapassar uma fronteira, para variar os graus com os quais desenvolvemos nossas pesquisas atuais. Quase todos nós – é quase inimaginável que não fizéssemos isso – vamos para a pesquisa narrativa com diversas versões de histórias de pesquisa formalistas e reducionistas. Isso é tão verdade que estamos sempre nos debatendo com tensões pessoais ao continuarmos nossa pesquisa narrativa. [...] a lição mais geral a ser apreendida com sua história é que os pesquisadores narrativos precisam reconstruir sua própria narrativa de histórias de pesquisa e estarem alertas para possíveis tensões entre aquelas histórias narrativas e a pesquisa narrativa que desenvolvem. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p 80)

A proposição dos autores é que o pesquisador, mesmo que iniciante, necessita sempre procurar chegar aos limites e ultrapassá-los se possível. Deve, para isso, estar sempre atento ao que já se pesquisou e o que ainda pode ser

investigado, e, principalmente, separar o que eles chamam de os textos de campo e os textos de pesquisa.

Clandinin e Connelly (2015) apontam que a investigação narrativa encontra-se em um espaço tridimensional e utilizam-se de termos fundacionais de Dewey. A saber: situação, continuidade e interação (todos ligados à experiência) para falar da narrativa.

Definido esse sentido do lugar fundacional de Dewey em nossa concepção sobre pesquisa narrativa, nossos termos são pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Esse conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação narrativa em particular é definida por esse espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85)

Essa tridimensionalidade, proposta pelos autores, é ponto de partida para narrar a trajetória das Histórias de vida de nossas entrevistadas, procurando situá-las no espaço-tempo, lugar e percepções próprias e sociais a respeito de suas escolhas e experiências. Os autores ainda complementam designando quais as direções a serem tomadas pelo pesquisador para apreender de melhor forma a tridimensionalidade:

[...] designamos as quatro direções de qualquer investigação: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro. Escrevemos que experienciar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos. Assim, quando se posiciona em um desses espaços bidimensionais em qualquer investigação, elaboram-se perguntas, coletam-se notas de campo, derivam-se interpretações e escreve-se um texto de pesquisa que atenda tanto as questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para seu passado e seu futuro. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85-86)

Ou seja, o que os autores querem dizer é que o pesquisador posicionar-se-á no entrecruzamento de algumas dessas direções de investigação e, a partir da perspectiva escolhida, irá elaborar questionamentos a serem respondidos. Além

disso, o pesquisador poderá experienciar, conjuntamente com o narrador, a história narrada, pois pesquisar sobre experiências é também vivenciá-las.

O entendimento de Clandinin e Connelly (2015) é que o pesquisador narrativo além de viver a experiência de outrem, de uma certa forma, também conta a própria história. São experiências que despertam memórias e que contam nossas histórias, apontando caminhos para um futuro. Nas palavras dos autores (p.96): “Não são apenas as histórias dos participantes que são recontadas por um pesquisador narrativo. [...] são também as histórias dos pesquisadores que são abertas para o pesquisar e o recontar”.

Na pesquisa narrativa não há uma máquina do tempo. Não é possível retornar ao ponto quando a experiência aconteceu, apenas a memória levará ao recontar, ou seja, entramos no meio de uma história cercada de outras histórias:

Como pesquisadores, vamos para cada novo campo de pesquisa vivendo nossas histórias. Nossos participantes também entram no campo da pesquisa no meio do vivenciar das suas histórias. Suas vidas não começam no dia em que chegamos, nem terminam quando partimos. Suas vidas continuam. Além disso, os espaços nos quais eles vivem e trabalham, suas salas de aula, escolas e comunidades, também estão no meio de uma porção de outras histórias quando nós, pesquisadores, chegamos. [...] As histórias que trazemos como pesquisadores também estão marcadas pelas instituições onde trabalhamos, pelas narrativas construídas no contexto social do qual fazemos parte e pela paisagem na qual vivemos. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 99-100)

Mais uma vez, podemos relacionar esse perpassar de histórias com o que é proposto por Dewey: situação, continuidade e interação. Uma pesquisa narrativa sempre se dará em uma situação, levando em conta um contínuo espaço-tempo e sempre através das interações possíveis conforme a citação de Clandinin e Connelly (2015). Porém, para o pesquisador, essa interação e experiência precisam ser vistas com cautela.

A aproximação e distanciamento da qual os autores falam é primordial em uma pesquisa narrativa. Eles começam falando do distanciamento excessivo: “Existe a preocupação de que se os pesquisadores não se envolvem completamente com a experiência estudada jamais poderão compreender, verdadeiramente, as vidas em exploração” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p 120). E seguem com pensamento sobre a aproximação excessiva: “Mas, também acredita-se que esse envolvimento completo pode gerar a perda da objetividade” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p 120).

O envolvimento excessivo, na visão dos autores, faz com que o pesquisador passe a adotar os mesmo posicionamentos, tenha intenções parecidas e se engaje na mesma prática. Para os críticos, isso gera uma agenda de pesquisa conformista e conservadora. Clandinin e Connelly (2015) apontam que, no campo da pesquisa narrativa, é uma questão um pouco mais complexa, visto que há um envolvimento entre sujeito-narrador e pesquisador.

Apaixonar-se pelo objeto é preciso, porém é necessário manter um olhar crítico de análise que um pesquisador deve ter. A pesquisa narrativa pressupõe um envolvimento e uma paixão prévia pelo objeto pesquisado, o que também é o nosso caso neste trabalho. A tarefa de compor os textos é um momento de tensão que todos os pesquisadores narrativos enfrentam. Trata-se de registros sobre as interpretações do que foi experienciado, do que foi sentido, de questionamentos, reações, dúvidas, incertezas e histórias lembradas (CLANDININ, CONNELLY, 2015). E tais textos trazem os relatos do pesquisador e do que é pesquisado.

Tendo como base os pressupostos de pesquisa narrativa propostos por Clandinin e Connelly (2015), a seguir apresentamos nosso caminho de pesquisa e vamos trançando algumas palavras sobre a pesquisa em Ciências Sociais e sobre história de vida, para em seguida apresentar nossos protagonistas.

3.1 QUESTÕES DE PESQUISA

Com base na metodologia de pesquisa, pesquisa narrativa e histórias de vida, traçamos a pergunta chave: As trajetórias de vida e as experiências das colaboradoras podem nos levar a compreender as mudanças sociais na formação docente? Dessa questão suscitam outras perguntas que contribuem neste processo investigativo:

- Quais as construções de docência dessas professoras?
- O que compreendem por formação profissional?
- O que vem a ser o trabalho docente para essas profissionais?
- Como e quais as experiências de vida influenciam suas trajetórias?
- O que buscam ao escolher o Curso Normal?

3.2 OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para realizar esta pesquisa, adotamos diversas estratégias de coleta e estruturação do material necessário para responder nossas questões, há pouco listadas. Foram utilizadas as seguintes ferramentas:

- Diário de campo;
- Entrevista semi-estruturada gravada;
- Transcrição;
- Retorno das escritas sobre a entrevista para possíveis ajustes e
- Segunda Entrevista.

O Diário de Campo apresenta várias possibilidades de utilização, foi nele que se registraram tanto as percepções que o pesquisador teve em relação à pesquisa como os diferentes acontecimentos que marcam a trajetória no campo de pesquisa. O instrumento também foi útil para registrar as observações feitas pelo entrevistador sobre aquilo que não é dito, mas apenas sinalizado através do silêncio, dos gestos, das frases não concluídas.

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134)

Essa característica intimista e subjetiva do diário de campo referenciada pelo autor possibilita observar e perceber os significados das vivências das professoras entrevistadas.

As entrevistas semi-estruturadas podem ser definidas como um processo de interação social, o qual tem o objetivo a produção coletiva de dados não documentados, sejam eles subjetivos ou objetivos. Segundo Silveira e Córdova (2009, p.72) “É uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”. Para as autoras a entrevista dá permissão e incentiva o entrevistado a falar de forma livre sobre assuntos que surgirem ao longo da conversa.

Boni e Quaresma (2005) apontam que os dados objetivos são de fácil acesso, em diversas fontes. Já os dados subjetivos se relacionam com atitudes, valores e opiniões daqueles que são entrevistados. De acordo com as autoras, esse tipo de instrumento segue um roteiro pré-definido, mas que dá a possibilidade de perguntas tanto abertas quanto fechadas. Elas destacam que esses “tipos de entrevistas colaboram muito na investigação de aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Para esta pesquisa, foram gravados relatos orais de quatro normalistas. As entrevistas duraram entre 50min e 1h40min. Após essa fase, foram feitas as transcrições das falas. Em um segundo encontro, essas transcrições foram repassadas às entrevistadas para que pudessem alterar ou corrigir algo conforme o desejo de cada uma. Dessa forma, poderiam desistir de participar da pesquisa ou dar seu aval para a utilização de suas histórias de vida. Assim sendo, as narrativas foram tratadas com a ética e a seriedade que a pesquisa exige. Todas as entrevistadas deram retorno positivo para a utilização dos dados.

Foram realizados outros dois encontros após as entrevistas iniciais. Três momentos distintos para cada uma das participantes. O primeiro, conforme mencionado anteriormente, foi de escuta das entrevistadas. O segundo, foi a conversa sobre o texto transcrito da entrevista. Nesse segundo momento, as entrevistadas puderam repensar sobre suas primeiras falas. Organizar os dados previamente não mencionados, ou esclarecer pontos que julgassem necessário. No terceiro encontro, além de avaliar a participação na pesquisa e conversar sobre as experiências dos dois primeiros encontros, as entrevistadas revisitam outras várias memórias, e compartilham suas visões de futuro:

- A escolha da docência;
- A conceituação do que é o fazer docente;
- A infância e as lembranças da escola;
- Prospecção de futuro;
- Retrospecção do que faria diferente.

De acordo com Delgado (2006), a partir dos anos 1960, com o desenvolvimento da tecnologia, foi colocado à disposição dos cientistas e pesquisadores um novo instrumento para captar a realidade. – o gravador - dando uma nova ênfase ao relato oral. “O gravador possibilitou que as memórias fossem registradas em suportes materiais, o que permitiu o acesso para além do momento da coleta” (SOUZA, 2007, p.63).

A fonte oral, além de abordar os eventos, aponta seus significados, memória, discurso e diálogo – ela fala do indizível traz o diálogo do presente com o passado. Queiroz complementa dizendo que o relato oral é: “[...] vivacidade dos sons a opulência dos detalhes a quase totalidade dos ângulos que apresenta o todo fato social [...]” (QUEIROZ, 1988, p.14).

Na história de vida, conforme se apontou, quem mostra os caminhos a serem percorridos é o narrador e, o pesquisador, através da entrevista, procura identificar o contexto social, político e econômico onde o entrevistado está inserido.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS

Conscientes das implicações éticas que esta pesquisa suscitaria e das exigências do Comitê de Pesquisa com Seres Humanos, este trabalho foi encaminhado ao comitê para avaliação após a fase de entrevistas. As colaboradoras da pesquisa, estudantes do Curso Normal, são maiores de idade e foram alertadas sobre a natureza do trabalho, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos, bem como o incômodo que possa lhes acarretar.

Previu-se, inicialmente, que os seguintes desconfortos ou riscos pudessem se apresentar: necessidade de dedicar uma parcela de seu tempo para escrever, e, no caso da entrevista, o fato de rememorar histórias de vida, poderia suscitar diferentes emoções de acordo com o significado de seu conteúdo para cada uma delas. Nossas entrevistadas foram orientadas que se, em algum momento, ficassem incomodadas ou sentissem desconforto, deveriam procurar e comunicar à pesquisadora responsável sobre o que estava sentindo. Se acontecesse de não querer mais participar da pesquisa, por qualquer motivo, bastaria comunicar a mesma que não haveria nenhum problema. Foi esclarecido que nenhuma delas precisaria responder a qualquer pergunta, caso julgasse que o questionamento fosse inconveniente.

Benefício previsto: o presente estudo visa a contribuir para o desenvolvimento profissional de atuais e futuros professores das redes de Ensino em Santa Maria (RS).

Como pesquisadores, comprometemo-nos em preservar a confidencialidade dos dados das participantes envolvidos no trabalho, que foram coletados por meio de gravações de áudio, ou seja, por meio de entrevistas. As informações prestadas foram utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente trabalho. Os áudios serão mantidos pela UFSM por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da orientadora deste trabalho, Roseane Martins Coelho. Após este período os dados serão destruídos.

Reafirmamos nosso compromisso com a confidencialidade e preservação da identidade de nossas entrevistadas e, por essa razão, utilizaremos nomes de plantas frutíferas para nomear cada uma delas:

- Macieira
- Figueira
- Laranjeira
- Castanheira

Também salientamos que não serão disponibilizadas as íntegras das entrevistas neste trabalho, visto que contém inúmeros indícios pessoais que poderiam vir a identificá-las, bem como ao final do trabalho apenas disponibilizamos o modelo do termo de confidencialidade assinado pelas entrevistadas.

Dito isso, passamos aos apontamentos sobre a pesquisa em Ciências Sociais e histórias de vida. No subcapítulo a seguir fazemos um apanhado geral acerca de Pesquisas em Ciências Sociais e histórias de vida. Este último assunto será aprofundado no último capítulo deste trabalho.

3.4 AS CIÊNCIAS SOCIAIS E PESQUISA SOBRE HISTÓRIAS DE VIDA

Boaventura de Souza Santos (2003) defende que todo o conhecimento é socialmente construído, é preciso levar em conta o simples, e não só o complexo. O autor propõe que é preciso entender a simplicidade do cotidiano, das pessoas, de

suas histórias. Elementos simples, mas que são deixados de lado, segundo o autor, justamente, por serem simples.

Com esses apontamentos, Santos (2004) relembra o paradigma predominante no século XVI, onde as ciências da natureza predominavam e assim tudo era pesquisado de forma quantitativa. Santos (2004) afirma que para os cientistas da época: “[...] O que não é quantificável é cientificamente irrelevante [...]” (SANTOS B., 2004, p. 28).

Com o desenvolvimento das Ciências Sociais, Minayo (1994) nos diz que:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, e concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações, relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (Minayo, 1994, p.22, grifos da autora)

Nóvoa (1992, 2007) e Goodson (1990, 2007) são precursores dos estudos que fazem uso de histórias de vida de professoras. Para Goodson (2007) passa-se para uma abordagem reflexiva, ele estuda o ser docente, a história de vida de professores, percebendo que o indivíduo terá um olhar de si para si. Ele complementa, explicando que: “O movimento nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 2007, p. 19). A intenção, conforme os autores, mais especificamente Goodson (1992), era trazer os relatos de histórias de vida de professores.

Goodson (1992) faz ainda a distinção de história e história de vida:

O estabelecimento da distinção entre uma história e uma história de vida é, portanto, absolutamente fundamental. A história da vida é a narrativa que construímos sobre a nossa própria vida, a história da vida é uma empresa realizada em colaboração e que requer a revisão de uma grande variedade de evidências. A pessoa que reconta a sua vida e outra (ou outras) colaboram no desenvolvimento deste relacionamento mais amplo através de entrevistas, discussões e análise de textos e contextos. A história de vida é o relato de vida localizado em seu contexto histórico. (GOODSON, 1992, p. 50, tradução da autora)²

²No original: *El establecimiento de la distinción entre un relato de y una historia de vida es, por lo tanto, absolutamente clave. El relato de vida es la narración que construimos sobre nuestra propia vida, la historia de vida es una empresa llevada a cabo en colaboración y que requiere la revisión de una gran variedad de evidencias. La persona que relata su vida y otra (u otras) colaboran en el desarrollo de esta relación más amplia mediante entrevistas, discusiones y análisis de textos y contextos. La historia de vida es el relato de vida situado en su contexto histórico.*

Esse empreendimento de história de vida como pesquisa realizada de forma colaborativa é apontado por Nóvoa (2007) como:

Apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos [...] (NÓVOA, 2007, p. 19).

Essa abordagem de pesquisa vai ao encontro do indivíduo que conta sua história pessoal/profissional. O pesquisador se aproxima dele e abre a porta para que exponha suas opiniões, histórias, argumentos, memórias e permite a compreensão de sua formação. Essa é proposição de Goodson (2007) e também a nossa quando visamos “[...] assegurar que a voz do professor seja ouvida em voz alta e ouvida articuladamente.” (GOODSON, 2007, p. 67).

Levando isso em conta, passamos a procurar através da apresentação de nossas entrevistadas alguns destes vínculos e pontos em comum. Trazemos assim um pequeno entendimento desse olhar de si para si de cada uma e relembramos que retornaremos às histórias de vida no último capítulo.

3.5 NOSSAS COLABORADORAS – ESTUDANTES NORMALISTAS

Quando falamos em narrativa na escola e sobre ela, os sujeitos-narradores relembram sua imagem, seus espaços e revivem fatos. Religam a outras vivências e situam-se frente a uma cultura perpetuada pela tradição. Nóvoa (1998) aponta que:

A experiência dos sujeitos com a escola pode fornecer um melhor entendimento do modo como os alunos e professores, na dimensão individual e coletiva, interpretam e reinterpretam o seu mundo, do modo como esses sujeitos educativos construíram as suas identidades ao longo dos tempos, do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para as diferentes pessoas (NÓVOA, 1998, p. 41).

E é em Hernández (1992, apud, Goodson, 1992) que justificamos a escolha das histórias de vida de docentes como perspectiva de pesquisa, o que se contrapõe a visão de pesquisa educacional, a qual entende os professores como objeto de investigação.

[...] a atenção que o professor desperta está ligada ao seu papel nos processos de mudança e reforma. Se o professor tem sido considerado

como objeto de pesquisa, foi por conhecer e tentar entender por que ele não seguiu o caminho proposto pelos especialistas da universidade ou pelos responsáveis pela administração educacional. Muito tem sido escrito e pesquisado sobre o como e o porquê da resistência do professor às mudanças, e um dos achados neste campo foi que o professor não pode ser visto apenas no momento biográfico em que ele se encontra, mas sim que é necessário percorrer sua carreira (que inclui seus diferentes momentos de aprendizagem e experiências profissionais) para entender o lugar onde ele está situado e sua disposição para inovação e mudança. Daí a relevância que adquiriu pesquisa sobre histórias de vida de professores como espaço a partir do qual caminhos são reconstruídos e se detectam posicionamentos biográficos, ou seja, experienciais, não apenas cognitivos, tal como a pesquisa sobre o pensamento docente colocava. (HERNÁNDEZ, 1992, apud, GOODSON, 1992, p. 11, tradução da autora)³

As protagonistas desta pesquisa são quatro professoras normalistas que a pesquisadora conheceu durante sua docência no IEEOB. Já foi mencionado que da leitura desse contexto surge o problema de pesquisa. O intuito era compreender e entender o que as levava a estar naquele espaço de formação docente (Curso Normal) e não em outro.

O fato de serem quatro professoras possibilita estudar a prática e a formação docente por mais de um viés, por visões múltiplas. Tratando-se de história de vida o número de entrevistadas é bastante significativo e proporciona material suficiente para a discussão que a pesquisa exige.

As professoras que aqui partilharam suas vidas estão inseridas em faixas etárias que vão dos 23 anos aos 61 anos. O que nos permite observar os movimentos constituídos coletivamente, suas transformações no espaço-tempo de quatro décadas. Trata-se de pessoas que viveram diferentes movimentos desta sociedade e foram influenciadas e situadas por esses movimentos. Conforme expõe Nicolazzi (2004, p. 109): “Em uma expressão, experiência é a dupla construção, a de histórias pelos sujeitos, a dos sujeitos nas histórias”.

Cada uma das professoras traz consigo uma história única, uma jornada, um itinerário. Cada uma rememorou, reviveu, experienciou lugares e tempos. Esses

³No original: [...] *la atención que despierta el profesor ha estado vinculada a su papel en procesos de cambio y reforma. Si al docente se lo ha considerado como objeto de investigación ha sido para conocer y tratar de comprender por qué no ha seguido el camino que le proponen los expertos universitarios o los responsables de la administración educativa. Mucho se ha escrito e indagado sobre el cómo y el porqué de la resistencia del profesor a los cambios, y uno de los hallazgos en este campo ha sido que no puede mirarse al profesor sólo en el momento biográfico en el que se encuentra, sino que es necesario recorrer su trayectoria (lo que incluye sus diferentes momentos de aprendizaje y experiencias profesionales) para comprender el lugar en el que se sitúa y su disposición para la innovación y el cambio. De aquí la relevancia que ha adquirido la investigación sobre las historias de vida de los docentes como espacio desde el que se reconstruyen trayectorias y se detectan posicionalidades biográficas, es decir, experienciales, y no sólo cognitivas, como planteaba la investigación sobre el pensamiento docente.*

elementos permitiram que escolhessem os fatos a serem compartilhados. Nós partilhamos momentos de angústia, tristezas, reflexões e alegrias. Falamos sobre a infância, família, escolarização, formação docente, carreira, sobre os desejos, sobre ser mulher, enfim sobre a vida. Analisar a história dessas docentes proporciona conhecer sua trajetória pessoal indissociável da sua trajetória docente. Para Oliveira:

A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre várias dimensões da vida, sobre os trajetos, sobre os processos formativos, sobre a docência e, sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência. (OLIVEIRA, 2006, p. 51-52)

São nesses “territórios existenciais” que procuramos adentrar ao escolher as narrativas de histórias de vida como abordagem metodológica e assim conhecer suas trajetórias pessoais e profissionais.

Por que uma amostra de pesquisa essencialmente feminina? O curso é constituído, majoritariamente, por mulheres, tanto no que se refere aos discentes quanto aos docentes. Dados do Censo do Professor indicam que uma média de 95,06% dos professores, entre os que trabalham em creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental, são mulheres⁴. O público que constitui esse programa de formação representa a realidade brasileira. Ressaltamos que encontramos homens matriculados no curso, porém nenhum preenchia os pré-requisitos exigidos pelo recorte do objeto desta pesquisa. A seguir apresentamos as mulheres entrevistadas e narramos parte de suas histórias.

3.5.1 Professora Macieira

Macieira, primeira entrevistada, 61 anos, Licenciada em Letras Português e Inglês, concluiu o Curso Normal no 2º Semestre de 2017. Recebeu o convite oficial para participar da pesquisa, no início do mês de dezembro de 2017 e sua primeira entrevista foi no dia 27 do mesmo mês, às 18 horas, na sala destinada ao Estágio Profissional no IEEOB. Era um entardecer muito quente e a entrevistada estava muito nervosa com o gravador. Era uma experiência nova para ambas. Nesta fase da pesquisa, em que escutamos os Relatos de Vida, lançamos a seguinte questão:

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 07 jul 2018.

Por que tu escolheste ser professora? Macieira olha, concentradamente, instigamos mais uma vez e começa a nossa trajetória.⁵

3.5.1.1 *Relato de vida – Professora Macieira*

Professora Macieira nasceu em 1956, na cidade de Taquara (RS). A mãe é dona de casa e o pai era trabalhador de serviços domésticos. Ambos estudaram apenas até a 4ª série. É a segunda de três irmãos. Começou a estudar em 1964. No primeiro ano, frequentou uma escola particular, mas depois em função da falta de recursos e, por serem três filhos, passou para uma escola pública.

Teve no pai o incentivo para estudar. Ele tinha pouca escolaridade e passou por muitas dificuldades, devido à origem humilde. Foi muito humilhado, trabalhando para uma família alemã (a dona da casa só falava alemão), o pai não entendia as ordens e era agredido.

Na sua narrativa, ela conta que o pai sentou numa pedra que tinha no caminho e fez um juramento:

[...] ele iria trabalhar e que, quando ele tivesse filhos, eles não iriam passar por isso. Cada vez que nós íamos para Taquara, ele sempre parava no Ponto X e dizia: ‘Foi lá! Foi lá que eu sentei e jurei que os meus filhos não iriam passar o que eu passei’.

Macieira fez o exame de admissão⁶ para cursar o Ginásio. No Ensino Médio, passou por exame psicotécnico⁷ e foi encaminhada ao curso Técnico em Enfermagem, o qual não concluiu em função da escola não ter condições de contratar um técnico para dar aulas. “*Eu não queria ser técnica em enfermagem, eu queria ser professora!*” (MACIEIRA, 2017). Chegou a ingressar e cursar um ano da faculdade de Enfermagem, porém, mais uma vez, passou por uma avaliação psicotécnica e foi informada que não tinha perfil.

⁵A transcrição de sua primeira entrevista foi enviada no dia 18 de janeiro de 2017. Nosso segundo encontro ocorreu no dia 7 de fevereiro de 2017. E o terceiro encontro ocorreu no dia 21 de março de 2017.

⁶ Segundo a Lei Orgânica do Ensino Secundário: Decreto-Lei 4.244 de nove de abril de 1942. O Exame de admissão era uma avaliação realizada para o ingresso no Ginásio, primeiro ciclo do Curso Secundário. O exame foi uma prática até o final da década de 1960.

⁷ Lei 5.692 de agosto de 1971 previa preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Começou o curso de Letras na Unisinos, mas por uma questão financeira mudou-se para Sapucaia e em função da necessidade de trabalhar cursou a faculdade na Universidade Regional Integrada (URI), em Santo Ângelo (RS). Ela concluiu o curso de Letras Português-Inglês em 1985. Trabalhou em escolas e cursos de Inglês em Santa Rosa e Santa Maria.

Em sua narrativa ela relembra de muitos momentos de sua vida contextualizando a questão de ser mulher e negra:

Quando eu era criança, não gostava do meu cabelo pixaim. Eu chorava muito quando minha mãe penteava meu cabelo. Eu tinha raiva de ter o cabelo assim. [...] Hoje, sou professora, professora de língua portuguesa e língua inglesa, que terminou o Curso Normal e está cursando Pedagogia. Eu sou poderosa assim como sou e tenho força com 61 anos de idade. Hoje, me acho linda! (MACIEIRA, 2017)

Foi aos Estados Unidos pela primeira vez no ano de 1981. Fazia o curso de inglês no Yázigi, em São Leopoldo. A instituição realizou uma promoção de divulgação do curso. Ela participou no último instante porque não tinha a intenção de ganhar. A proposta era de realizar uma redação em inglês; versando sobre o tema “Como eu aplicaria a língua inglesa na minha vida?”. Macieira tirou o primeiro lugar.

Permaneceu 30 dias nos Estados Unidos, em Los Angeles. Hospedou na Universidade de São Francisco e estudava na Universidade da Califórnia, a UCLA. Ela frequentava a aulas pela manhã e à tarde fazia pesquisa de campo, entrevistava as pessoas. Ela relembra que chegou aos Estados Unidos em uma data importante para a nação, o dia de sua independência: “*Peguei a festa do quatro de julho, chegamos lá nesse dia. Isso foi em 1981.*” (MACIEIRA, 2017).

Morou em Campo Grande a convite de amigos, entre os anos de 1990 e 1996, onde trabalhou em uma escola particular e viveu a experiência da docência universitária como professora substituta, no curso de Letras, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) nos anos de 1995 e 1996.

Quando eu cheguei à universidade, havia um cara todo pomposo, de terno e gravata, calhamaço na mão. E havia uma outra moça, com salto e com um vestido lindíssimo, maquiagem poderosa, um cabelo que brilhava como o sol e, também, com um calhamaço na mão. Eu pensei: ‘– Tá deus para mim, né? Não tenho chance!’. (MACIEIRA, 2017)

Passou por uma banca avaliadora, para qual apresentou um conteúdo de inglês que foi sorteado com pouca antecedência. Mesmo descrente da própria

capacidade frente aos concorrentes, ela foi selecionada e trabalhou na UFMT durante dois anos. Voltou para o sul, em 1998, em função da saúde da mãe. A intenção era ficar perto dela que reside em Taquara (RS). Macieira não conseguiu permanecer em Taquara (RS), pois achava que a cidade não tinha grandes opções para crescer profissional e intelectualmente. Em 2006, mudou-se para Santa Maria, ministrou aulas em um curso de inglês e também para alunos particulares. Em 2015, ingressou no Curso Normal, e também fazia Especialização em Direitos Humanos na Faculdade Palotina (FAPAS).

Durante a especialização, realizou um trabalho acadêmico no qual deveria entrevistar um professor da disciplina de Ensino Religioso. Foi ao Bilac pela proximidade da sua residência e por indicação de colegas. Ao chegar à escola para solicitar a entrevista, a secretária lhe perguntou se ela gostaria de entrevistar a professora do Ensino Médio ou a do Curso Normal.

Então eu disse: ‘– Como Curso Normal? Tem professor do Curso Normal? Não acredito que aqui tem Normal!’. Eu me matriculei antes mesmo de entrevistar a professora. Durante a entrevista, eu até contei para ela que o meu sonho era fazer o Normal quando era adolescente. (MACIEIRA, 2017)

Concluiu o Curso Normal no final do ano letivo de 2017. Leciona em uma escola bilíngue, localizada no bairro Camobi, desde março de 2018. Macieira trabalha com crianças de 3 e 4 anos. A escola a selecionou para fazer parte do seu quadro de professores por ser bilíngue e ter o Curso Normal, que a habilita para trabalhar com Educação Infantil e Anos Iniciais: “A dona da Escola, quando me apresentou para as outras professoras, disse: ‘– A Macieira vai ser professora da turma, porque ela é professora de Português e Inglês e tem o Curso Normal que habilita a trabalhar com as crianças’.” (MACIEIRA, 2017).

Atualmente, cursa Pedagogia na Faculdade Antônio Meneghetti (FAM), localizada no Distrito Recanto Maestro, em Restinga Sêca (RS). Macieira também reside nesse local.

3.5.2 Professora Laranjeira

Laranjeira, segunda entrevistada, 31 anos, formada em Pedagogia, havia concluído o Curso Normal durante primeiro semestre de 2017. Recebeu o convite

oficial para participar da pesquisa no início do mês de fevereiro de 2018 e foi entrevistada no dia seguinte, às 8h e 30 minutos, na Sala de Orientação de Estágio Profissional. Era um dia bastante quente. Nossa entrevista inicia com a pergunta: Por que tu escolheste ser professora? Laranjeira demora a começar a falar. Demonstra muita emoção durante toda a entrevista, com grandes pausas pela voz embargada.⁸

3.5.2.1 *Relato de Vida - Professora Laranjeira*

Professora Laranjeira nasceu em 1986, na cidade de Santa Maria, é casada e é mãe de uma menina de 12 anos. A mãe de Laranjeira era empregada doméstica e o pai é funcionário da Prefeitura Municipal de Santa Maria, lotado na Secretaria de Obras. E estudou somente até a 4ª série. A mãe concluiu o Ensino Fundamental junto com Laranjeira. Foram colegas e uma ajudou a outra durante o período.

A mãe desejava ser funcionária pública e, após ser aprovada em concurso público, trabalhou na função de serviços gerais na Prefeitura de Santa Maria, e, assim como o pai de Laranjeira, também estava lotada na Secretaria de Obras.

É a primeira de dois irmãos. Iniciou os estudos em 1991 e sempre estudou em instituições públicas. Estudou na Escola Municipal de Educação Infantil Rita de Cássia, depois na Escola Estadual Dr. Walter Jobim, até o ano de 1999, onde cursou o ensino fundamental. Laranjeira cursou o ensino médio em duas instituições diferentes: Escola Estadual de Educação Básica Manoel Ribas e Escola Dr. Walter Jobim. Ela desejava fazer o Curso Normal, porém por necessidades financeiras, precisava trabalhar durante o dia e estudar à noite, optou pelo Ensino Médio. Trabalhou, nesse período, em uma escola de Educação Infantil.

Laranjeira concluiu o curso superior em uma instituição privada. No primeiro ano de faculdade, dividia o valor da mensalidade com a mãe. No segundo ano, conseguiu filantropia. *“Trabalhava na Rede Vivo para poder pagar a faculdade. Consegui filantropia e não paguei mais.”* (LARANJEIRA, 2018).

A entrevistada foi incentivada pela mãe para se dedicar aos estudos. A mãe de Laranjeira trabalhava como doméstica. Ela relembra que sua mãe levava a filha dos patrões para a escola e aproveitava para ver e ficar alguns minutos com os

⁸A transcrição da entrevista foi enviada no dia 23 de fevereiro de 2018. Nosso segundo encontro ocorreu no dia 28 de fevereiro de 2018. E terceiro encontro ocorreu no dia 22 de março de 2018.

filhos. Ela se emociona ao falar da mãe: “*A minha mãe era empregada doméstica, mas era uma pessoa muito batalhadora. Ela sempre queria melhorar, estudar. Buscava sempre crescer, então eu me inspirei nela para sempre estar crescendo.*” (LARANJEIRA, 2018).

A colaboradora rememora um momento dolorido de sua infância, pois seu pai e sua avó materna eram alcoólatras:

Sofri muito com a minha vó. Na realidade, nós todos sofremos: eu, meu irmão e os meus primos. Ela bebia muito e era ela que nos cuidava. Ela costumava ser má. Esquentava água quente no fogão e jogava na gente. Tínhamos que sair correndo. Então quando ela não estava bêbada para nós era uma felicidade. (LARANJEIRA, 2018)

Diante da situação insustentável, aos 10 anos de idade, pediu para que sua mãe a ensinasse as tarefas domésticas: “*Me ajuda, me ensina. Quero ficar em casa e cuidar do maninho. Eu vou fazer comida.*” (LARANJEIRA, 2018). A partir deste momento, passou a cuidar do irmão e de si. Era responsável por cozinhar e levá-lo para a escola.

Em 2004, prestou vestibular na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para Pedagogia, porém ficou na suplência. Naquele mesmo ano, foi beneficiada com uma vaga no Pré-vestibular Alternativa⁹. Prestou, novamente, vestibular para Pedagogia em uma universidade privada presencial e foi aprovada. Concluindo o curso em 2007, aos 22 anos de idade. Quando estava no final do curso, sua mãe já estava bastante doente, vindo a falecer em seguida. Laranjeira relembra essa fase e o apoio da mãe para o estudo:

A minha mãe sempre me incentivou. Quando ela faleceu, eu estava terminando o TCC. Sempre lia para ela, mesmo que não entendesse. Sempre dizia: ‘– Está ótimo! Está ótimo!’ Sempre me incentivou, sempre me deu apoio. (LARANJEIRA, 2018)

Em sua narrativa, relembra muitos momentos de sua vida contextualizando o fato de ser afro-descendente, mulher e professora. “*As pessoas dizem que não tem*

⁹ O Pré Vestibular Alternativa é um cursinho preparatório gratuito para pessoas, comprovadamente, de baixa renda. Trata-se de um programa de extensão da UFSM que oferece, à população de Santa Maria e região, preparação para o acesso ao ensino superior, além de outros projetos. Anualmente, é feita uma seleção para o curso. No ano de 2018 foram mais de 150 pessoas beneficiadas. Os professores do cursinho são alunos e ex-alunos da própria UFSM.

preconceito, mas o preconceito é muito forte. [...] Na escola, isso me marcou mais.” (LARANJEIRA, 2018).

Ela conta um episódio ocorrido durante o percurso para a escola onde trabalhava. Isto ilustra muito bem o preconceito vivenciado pela colaboradora. Ao encontrar o pai de uma aluna sua, houve o seguinte diálogo:

‘– Tu trabalha na escolinha?’ E eu disse: ‘– Sim, eu trabalho.’ Ai ele disse: ‘– Ah! Tu és serviços Gerais lá.’ Eu disse: ‘– Não, eu sou a professora da tua filha.’ Parece que, para a maioria das pessoas, quem é negra só pode trabalhar com serviço gerais, ou qualquer coisa relacionado a isso, menos ser professora. (LARANJEIRA, 2018)

Laranjeira concluiu o Curso Normal no final do ano letivo de 2017. Os motivos que a levaram a ingressar no Normal foram preencher as lacunas deixadas durante seu estágio na universidade, principalmente, em relação ao planejamento:

Foi em função do planejamento. [...] O meu estágio na faculdade foi muito ruim. Foi em dupla, mas foram apenas duas semanas para cada uma, e eu fiz com a minha prima. Mas a minha prima já tinha feito o Curso Normal e então tinha o conhecimento de fazer os planos, eu não. (LARANJEIRA, 2018)

Hoje, trabalha em uma escola de Educação Infantil localizada no Bairro Camobi. Afirma que o fato de ter o Curso Normal influenciou em sua contratação:

A dona da escolinha também é normalista, então acho que, realmente, influenciou o fato de eu ter o curso normal. Somente eu e outra colega somos normalistas, os outros só têm o superior em Pedagogia e ainda tem estagiárias do curso superior. Lembro que a dona falou que sentia falta de pessoas com minha formação. (LARANJEIRA, 2018)

Laranjeira explica que a sua atual chefe, que também frequentou o Normal, sente falta da formação nos atuais profissionais. A entrevistada comenta que, nos dias de hoje, raros são os professores que têm o Curso Normal e que isso tem sido considerado um diferencial.

3.5.3 Professora Castanheira

Castanheira, terceira entrevistada, 46 anos, Pedagoga, concluiu o Curso Normal no 2º Semestre de 2017. Recebeu o convite oficial para participar da

pesquisa no dia 03 do mês de fevereiro de 2018 e foi entrevistada no dia 08 de março, em uma sala de aula no IEEOB. Ela estava muito agitada e gesticulava muito. Conversamos um pouco sobre os planos para o futuro e demos início à entrevista: Por que tu escolheste ser professora? Castanheira se emociona muito ao falar da profissão e da família.¹⁰

3.5.3.1 *Relato de Vida - Professora Castanheira*

Castanheira nasceu em 1972, na cidade de São Gabriel (RS), é casada e mãe de um menino de 13 anos. Sua mãe estudou até a 3ª série e o pai era analfabeto, ambos trabalhadores rurais na pequena propriedade da família, no Distrito de Cerrito Catuçaba, pertencente ao Município de São Gabriel (RS). Viveu no meio rural 26 anos.

É a quarta de oito irmãos. Iniciou sua jornada educativa em 1980. Foi matriculada na escola, pela mãe, somente aos 8 anos de idade, porque os 4km de percurso até a escola seriam muito árduos para uma criança muito pequena. Nessa época, a escola se mudou para mais perto de sua residência. Aprendeu a ler e escrever com suas irmãs, já alfabetizadas. O fato de já ser alfabetizada, fez com que Castanheira achasse as aulas desinteressantes, pois era muito mais divertido estudar em uma grande mesa na sala de sua casa com as irmãs.

Embora analfabeto, seu pai foi o maior incentivador: *“Meu pai foi sempre uma pessoa muito carinhosa, mas dizia o seguinte: ‘– Caso reprove algum ano, vou dar uma surra e tirar da escola’. Ele nunca nos deu um tapa na vida.”* (CASTANHEIRA, 2018). Ele acompanhava a aprendizagem de todos os filhos:

‘– Senta aí agora, vou te tomar a lição’. A gente achava aquilo cômico porque ele não sabe ler. Mas nós liamos o que tínhamos estudado na aula no dia. Ele ficava sabendo tudo o que estudávamos no mesmo dia. Ele só não costumava fazer isso se estivesse muito cansado. Nesses casos, ele não sentava pra tomar a lição. Caso contrário, ele pegava o chimarrão, colocava a cadeirinha dele numa sombra e dizia: ‘– Pode começar a passar a lição!’. (CASTANHEIRA, 2018)

Estudou numa escola rural multisseriada até o 5ª ano. E interrompeu sua trajetória por 10 anos. Com 22 anos, no governo de Alceu Collares, foram criadas as

¹⁰A transcrição da entrevista foi enviada no dia 09 de março de 2018. Nosso segundo encontro ocorreu no dia 13 de março de 2018. E o terceiro encontro ocorreu no dia 26 de março de 2018.

Escolas Polo, que possibilitaram o seu retorno. Era a reunião várias escolas pequenas do interior em uma só escola e acrescentavam os três últimos anos do Ensino Fundamental¹¹.

Ao mencionar a conclusão do oitavo ano, ela se recorda de ter professores que eram grandes incentivadores/motivadores. Castanheira era uma aluna exemplar e muito participativa. Seu gosto pelos eventos escolares e atividades extracurriculares se mostrava nas participações nas feiras de ciência, jogos, grupos de dança e, até mesmo, de um CTG.

Já residindo em São Gabriel (RS), Castanheira concluiu o ensino médio através de um curso supletivo. Nessa época, já trabalhava em um escritório de advocacia, juntamente com seu primo. Ela relata que: “*O segundo grau foi bem decepcionante, a não ser por alguns professores que se destacaram, como incentivadores!*” (CASTANHEIRA, 2018). A entrevistada enfatiza a carência de aprendizado no Ensino Médio, conhecido como segundo grau à época. Relembra os excelentes professores do Ensino Fundamental, mas se lamenta ao mencionar o Ensino Médio deficiente. Mas não havia muitas alternativas, era preciso seguir em frente:

O que a gente ia fazer da vida? Precisamos evoluir. A gente faz planos, nem sempre dão certo. Depois de terminar o 2º grau, eu pensava em fazer faculdade e lá não tinha nenhuma universidade pública, que era onde eu gostaria de estudar. Então, fui trabalhar numa lojinha, mas não deu certo também, em seguida ela fechou. (CASTANHEIRA, 2018)

A sede de conhecimento da protagonista fica evidenciada, quando aos 29 anos, trabalhando em uma vidraçaria, no setor administrativo, ela aprendeu a cortar vidros apenas para engrandecer seus conhecimentos:

Eu já estava com 28/29 anos e trabalhava numa vidraçaria há dois anos. E já havia aprendido o serviço administrativo e também o de cortar vidros. Eu dominei todo o serviço que nem era pra eu fazer. Mas eu sou muito inquieta não consigo ficar parada. (CASTANHEIRA, 2018)

¹¹ Escolas multisseriadas são aquelas em que, em uma mesma sala de aula, são colocados alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado, e há apenas um(a) professor(a) para atender todos os alunos. Na década de 1970, já surge um projeto de nucleação em nível nacional. A ideia, importada dos Estados Unidos, tinha como princípio extinguir escolas rurais com condições precárias, poucos professores e bibliotecas quase inexistentes e criar uma única escola, reunindo todos esses recursos. No governo de Alceu Collares (1991-1994), assim como no país inteiro, esse processo se intensifica e passam a serem criadas as Escolas Polo, como foram chamadas.

A inquietude fez com que ela desejasse retornar aos estudos. Depois de 9 anos de trabalho na vidraçaria: *“Eu estava ansiosa, então comecei a querer retomar os estudos, porque eu não tinha mais tempo de ler nessa época. Eu não tinha mais tempo para nada. E eu já tinha ficado 9 anos na vidraçaria”* (CASTANHEIRA, 2018). Então, no ano de 2012, decidiu que iria parar de trabalhar e voltar aos estudos. Com incentivo do marido, ela inscreve-se no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), seu objetivo era ingressar em uma faculdade de ensino à distância. Castanheira desejava cursar Português, mas sua pontuação só a habilitou para Pedagogia na faculdade que escolheu.

Ele fez eu me inscrever no ENEM, isso em 2012. Fiz as provas e tive uma pontuação entre 590 e 600. Em 2013, eu pude realizar a matrícula no ensino superior. A minha vontade era cursar Português. Era Português que eu queria fazer, não era Pedagogia. Mas foi o que a minha pontuação me possibilitou dentro das instituições que tem ensino EAD. (CASTANHEIRA, 2018)

Castanheira concluiu o Curso Normal no final do ano letivo de 2017. *“Vim cursar o Normal, pois eu considerava o estágio proporcionado pela faculdade EAD um horror. Posso dizer que não tivemos prática de aula.”* (CASTANHEIRA, 2018). Segundo ela, existia no curso de Pedagogia uma professora que encorajava as alunas a terminarem a faculdade e depois ingressar no Curso Normal. Quando iniciou o Normal, descobriu que um dos docentes do IEEOB era, justamente, a sua mestra incentivadora. Atualmente, Castanheira estuda para prestar concursos públicos e ao mesmo tempo, procura uma posição no mercado de trabalho.

3.5.4 Professora Figueira

Figueira, quarta entrevistada, 23 anos, graduou-se em Educação Física, na modalidade EAD, em julho de 2018. Concluiu o Curso Normal no 2º Semestre de 2017. Recebeu o convite oficial para participar desta pesquisa no dia 02 de março de 2018 e foi entrevistada no dia 20 do mesmo mês, às 20 horas, na sala destinada ao Estágio Profissional no IEEOB. Conversamos, brevemente, sobre a faculdade, seu estágio e os planos futuros. Começamos o relato pela seguinte pergunta: Por

que tu escolheste ser professora? Ela continua muito tranquila durante nossa entrevista.¹²

3.5.4.1 *Relato de Vida - Professora Figueira*

Figueira nasceu em 1995, na cidade de Alegrete (RS). Em função da profissão do pai, militar (a mesma de seu avô paterno), a família morou em vários lugares, entre eles: Dourados (MS); Belém (PA); Jaguarão (RS); Santos Dumont (MG), por último em Alegrete, no Rio Grande do Sul. A mãe e o pai concluíram o Ensino Médio. O pai também fez a Escola de Sargentos das Armas do Exército Brasileiro (ESA) e a mãe era dona de casa.

É a primeira de três irmãos. Sua jornada educativa começou no ano de 2000, na pré-escola da Escola Polivalente de São Gabriel. O ensino fundamental foi concluído, em Jaguarão (RS), no colégio Padre Paglian. Lembra que, na infância, a sua vida era ditada pelas constantes transferências do pai. Haja vista ter iniciado o Ensino Médio na Escola Elefantina (MS), e terminado na Escola Estadual Osvaldo Aranha, em Alegrete (RS).

A gente estava sempre em função das coisas do quartel. Eram jantares e formaturas. Nos desfiles do dia sete de setembro a gente nunca deixava de ir. Era muito difícil a minha família faltar a algum desses eventos. [...] A gente estava sempre em função das atividades do meu pai. Quase todas às vezes que saíamos para algum lugar, era para ir a algum evento que ele tinha que ir. (FIGUEIRA, 2018)

Figueira emociona-se ao falar de suas lembranças da infância e do colégio: “*Sofri bastante na minha infância*” (FIGUEIRA, 2018). Na realidade, a protagonista sofreu *bullying*, racismo e, por estar acima do peso, era bastante discriminada nas atividades. Rememora que, em razão dos irmãos estudarem à tarde, sentia-se só e isolada por não ter muitos amigos:

Eu era excluída das atividades por ser mais gordinha. Na minha infância, eu era bem gordinha. Muitas vezes faziam piada do tipo: ‘– Ah não coloca ela no time porque ela é gorda, não vai alcançar a rede!’ Entre os meus colegas era muito explícita a questão do racismo. Eu sempre ouvia piadinhas do tipo: ‘– Ah lá vem a ovelha negra!’ Tudo porque a cor da minha pele era diferente da deles. (FIGUEIRA, 2018)

¹²A transcrição foi enviada no dia 24 de março de 2017, o segundo encontro ocorreu no dia 28 de março de 2017 e o terceiro encontro ocorreu no dia 03 de abril de 2017.

A colaboradora retoma a questão das transferências do pai para ilustrar e justificar a falta de amigos e o quanto isso acarretava problemas de relacionamento para ela:

Eu tinha uma dificuldade de me relacionar. Na realidade, eu tinha uma dificuldade enorme de me relacionar. Lembro quando fomos para Dourados, eu acho que fiquei uns três meses sem falar com ninguém. Eu não conseguia me comunicar com ninguém. Vivia trancada no meu quarto. Já na adolescência, consegui trabalhar um pouco melhor essa dificuldade. Consigo fazer mais amigos. Hoje, tenho uma vida mais normal. (FIGUEIRA, 2018)

Figueira inicia o ensino superior, em Alegrete, cursando Administração em instituição privada. Com o falecimento do pai, em 2015, a família decide estabelecer-se em Santa Maria. Transfere-se para o curso de Educação Física, EAD, por ser um antigo sonho:

Eu escolhi a Educação Física porque eu sou viciada em esportes. Sou fanática demais! Adoro todos os esportes. Qualquer coisa que envolva atividade física eu gosto. Meu pai me perguntava se eu não queria fazer faculdade de Educação Física. Eu dizia pra ele que a prioridade era entrar no quartel. Mas as coisas foram acontecendo, ele veio a falecer. A gente se mudou para Santa Maria. E eu passei na Unopar, o que não difícil, mas é paga. (FIGUEIRA, 2018)

Atualmente, ela está fazendo cursinho aos sábados para tentar a ESA, o sonho é seguir a carreira militar: “O incentivo veio do meu pai. Ele era Subtenente do Exército. Nunca desistiu de nada. E sempre em busca de dar um rumo em sua vida” (FIGUEIRA, 2018).

Todas as opções que fez, em se tratando de cursos, foram com o intuito de entrar e seguir na carreira militar. Profissionalmente, não foi diferente com os irmãos. Uma vez que os outros dois estão, também, estudando para ESA e para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx). Esse é um indício de que a carreira militar (do pai e do avô) não só deixaram marcas, mas também apontaram caminhos para o futuro dos filhos.

Concluiu o Curso Normal no final do ano letivo de 2017. Figueira é única entrevistada que fez o Curso Normal com o objetivo de trilhar outro caminho, alternativo, para atingir seu sonho de ser militar. Atualmente, faz estágio em uma escola particular onde tem a expectativa de ser contratada.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA CRIAÇÃO DO IEEOB

Neste capítulo, faremos um breve apanhado sobre o cenário histórico e político do Brasil e da difusão das instituições de ensino no interior do país, assim como o surgimento do Curso Normal. Também trataremos a história do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), a partir da criação e a sua importância para a formação de professores na cidade de Santa Maria.

O Brasil, do final do século XIX e início do século XX, vive um cenário com mudanças de leis frequentes. Tobias (1972, p. 333), relata que o Brasil “tem suas leis oscilando, ora para superada aristocratização ora para a desejada socialização da educação brasileira”.

A educação no Brasil, naquele período, estava restrita às elites. Conforme Romanelli (1978, p.46): “o sistema educacional brasileiro constitui-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista [...]”.

No Brasil império, o ensino não era gratuito no país, em todos os seus níveis de formação. Apenas a educação primária era gratuita. Os altos custos de continuar a estudar tornavam seu acesso restrito aos que podiam custeá-los. Dessa forma, o Brasil imperial tinha uma população, predominantemente, excluída dos bancos escolares em função do seu poder aquisitivo. De acordo com o Art. 178 da Constituição de 1824: “A instrução primária será gratuita a todos os cidadãos”¹³.

A proclamação da primeira Constituição Brasileira, no período de República, em 1891, traz indícios de um país que pretendia torna-se parte da modernidade e ter progresso. Nos Art. 35, §§ 2 e 3 da Carta, é atribuído ao Congresso algumas responsabilidades, com a seguinte redação¹⁴:

§ 2º – Animar, no país, o *desenvolvimento das letras*, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio sem privilégios que tolham a ação dos governos locais.

§ 3º – Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados.
(BRASIL, 1889, grifo nosso)

¹³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

¹⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm

Já a Constituição do Rio Grande do Sul (1891) previa, no seu Art. 71: “§ 10º – Será *leigo, livre e gratuito o ensino primário* ministrado nos estabelecimentos do Estado” (Rio Grande do Sul, 1963, p. 68, grifo nosso). Observa-se que o ensino público continua sob responsabilidade dos estados. O governo central apenas cria escolas superiores e secundárias, porém com estruturas precárias. Era uma tentativa de dar acesso aos menos favorecidos, uma vez que eram escassos os estabelecimentos de ensino, em especial no interior dos estados.

As muitas reformas feitas no período (fim do século XIX e o início do XX - dentre as quais citamos Rivadávia, Carlos Maximiliano e Luis Alves) só mencionavam os alunos e cidadãos da zona urbana. Elas eram baseadas em reformas feitas em outros países, mas, de acordo com Tobias (1972), estavam de olhos fechados para a realidade da educação brasileira. Por deixar de lado os alunos da zona rural, as mudanças causavam insatisfação para essa população.

Nesse período, o Brasil estava vivendo algo próximo a um sentimento de megalomania, segundo Tobias (1972), pois copiava o que havia de melhor no mundo, visando a um grande crescimento no menor espaço de tempo possível, especialmente na educação. Tais ambições refletiam nas reformas propostas, uma atrás da outra. O Brasil educacional de que o autor fala, era um país que deixava de lado a população do campo, conforme mencionado anteriormente, dava preferência à população das cidades, e isso contribuía para o aumento das diferenças sociais e níveis de escolaridade.

A década de 1920 foi marcada pelo surgimento de escolas complementares, ou colégios distritais, o que dava a oportunidade de a educação ser acessível para mais partes da população brasileira. Na Era Vargas¹⁵, uma proposta de mudanças na educação, conhecida como Manifesto dos Pioneiros, queria métodos mais ativos para os processos de ensino e aprendizagem.

A instalação de Escolas Complementares era um projeto do governo de Borges de Medeiros, com o Regulamento da Instrução Pública, pelo Decreto 3.898 de 4 de outubro de 1927, abriu a possibilidade de criação de outras escolas; principalmente no interior do estado, não mais sendo competência exclusiva da Escola Complementar de Porto Alegre. (LUCHESE; BERGOZZA, 2009, p.3)

¹⁵ Getúlio Dornelles Vargas, nascido em São Borja (RS), governou o Brasil duas vezes. A primeira vez entre 1930 e 1945 e a segunda entre 1951 e 1954.

Foi na década de 1930 que a Pedagogia Moderna passou a ser mais enfatizada. É possível ver isso no Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação de 1932. O documento tinha como objetivo garantir educação gratuita, pública, obrigatória e que colocasse o Estado como responsável pela educação de sua população. As lutas pelo ensino sempre foram destaque na história, mas é preciso abrir um parêntese para falarmos, especificamente, sobre formação de professores. Neste momento, nosso foco se volta para o Curso Normal, mesmo que de forma breve, para que tenhamos o contexto da criação dele na cidade de Santa Maria.

4.1 ESCOLA NORMAL - CURSO NORMAL

Em diversos países, “Escola Normal” é o nome dado ao curso de ensino médio que habilita professores para trabalhar com o ensino elementar. Tudo surge da experiência feita por João Batista La Salle, ao criar o Seminário dos Mestres. O termo Escola Normal, segundo historiadores, surge na França, em 1795. No século XIX, o modelo se espalha pela Europa e América do Norte.

No Brasil, a formação docente tem seus primeiros indícios em 1827, no dia 15 de outubro, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras. Em 1834, é feito um ato adicional à Constituição da época, no qual se coloca sob responsabilidade do Império o ensino no Brasil. Em 1835, na cidade de Niterói (RJ), é criada a primeira Escola Normal do Brasil. O curso tinha por objetivo formar professores para atuar no Ensino Primário. A lei que visava ao cumprimento da redação da primeira Constituição Brasileira pregava que: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” e previa a criação de Escolas de Primeiras Letras em várias cidades, vilas e locais com maior concentração da população. A lei, também, fazia a previsão de adoção do método de ensino mútuo, ou monitorial, que segundo Saviani (2010), era uma forma de aproveitamento de alunos com aprendizado mais avançado na função de auxiliares dos professores em classes com grande número de alunos.

Em seus estudos, Saviani (2010) aponta para reforma Couto Ferraz (de 1854) na qual ele visava a substituição de Escolas Normais por professores adjuntos. A referida reforma não foi, realmente, implementada, uma vez que as províncias estavam focadas no esforço de criar Escolas Normais. Couto Ferraz, quando ocupou o cargo de presidente da Província do Rio de Janeiro, em sua gestão, fechou a Escola Normal em Niterói, alegando ineficiência e gastos excessivos aos cofres

públicos. A discussão sobre a qualidade, eficácia e eficiência das Escolas Normais e, por consequência do Curso Normal, estão presentes ainda hoje.

Em 1879, com a reforma Leôncio de Carvalho, houve a ruptura com a reforma de Couto Ferraz e a regulamentação da Escola Normal. Essa nova proposta também previu a fixação de currículos, nomeação e remuneração para professores e a criação de um quadro administrativo.

No Rio Grande do Sul, na década de 1860, se discutia sobre a criação de Escolas Normais na província. O curso seria criado em 1869, com duração de dois anos e passaria, em 1871, conforme Freire (1993), para três anos. Essa formação adequada para professores primários é discutida até hoje, segundo Freire (1993), quando o autor remonta ao início da implantação dos Cursos Normais:

Continuamos sem a formação do professor primário adequada a um país que crescia em população livre e aumentava também o número daqueles que poderiam cursar a escola elementar, ou porque tinham sido alforriados, ou porque poderiam frequentá-la como escravos depois da reforma liberal de Leôncio de Carvalho de 1879. Além da descontinuidade no funcionamento destas escolas normais, elas sofriam de um esvaziamento quantitativo e qualitativo que retratava, com fidelidade, a calamitosa situação da educação brasileira. (FREIRE, 1993, p. 109)

Freire (1993) ressalta que a existência de uma Escola Normal do Brasil Imperial vinha de uma mediação das políticas educacionais para a universalização do acesso, apesar de forças contrárias àquelas que dominavam o cenário educacional no país. Tratava-se de um embate entre conhecimento escolarizado como privilégio e conhecimento escolarizado como direito.

Durante a República Velha (1889 e 1930), diversas reformas ocorreram. Com base nos apontamentos de Saviani (2010), citamos:

- A Reforma Benjamin Constant (1890), a qual introduz matérias de cunho científico nos currículos;
- A segunda reforma foi a Lei Orgânica do Ensino, mais conhecida como Reforma Epietáfio Pessoa (1901), e que, através de uma inspeção dos currículos, dava a possibilidade de equiparação entre escolas privadas e oficiais;
- A terceira, conhecida como Reforma Rivadávia Correa (1911), reforçou a liberdade de ensino e a desoficialização;

- A quarta - a Reforma Carlos Maxiliano (1915), foi a que reoficializou o ensino e introduziu o vestibular.
- A quinta - Reforma João Luís Alves/Rocha Alves (1925), introduziu o regime seriado no ensino secundário.

O processo apontado pela Reforma Rivadávia foi impopular, o que fez com que em 1915 outra reforma, revogando a anterior, fosse feita. Tais oscilações foram analisadas por Saviani (2010):

As primeiras décadas do século XX caracterizam-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974) de 'entusiasmo pela educação', o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 20. (SAVIANI, 2010, p. 177, grifos do autor).

O Ensino Normal atravessou o século e o território brasileiro, chegando à década de 1940 já implantado em diversas cidades e estados. Nesse momento, sendo considerado como uma instituição pública e fundamental no papel de formação dos quadros docentes.

Em Santa Maria, a Escola Normal foi instituída em 1941. Até então, havia um curso de formação para professores após o Curso Elementar¹⁶, chamado de Curso Complementar¹⁷, que formava Alunos Mestres como eram chamados à época. No início, homens e mulheres frequentavam o curso de formação.

No ano de 1961, em 20 de dezembro, foi aprovada a Lei nº 4.024 – a primeira lei, na história do Brasil, que traça as diretrizes e bases para a educação. Trata-se de uma tentativa da construção de um sistema nacional comum segundo Saviani:

Quando se pensa numa lei específica para a educação, é porque se está visando à sua sistematização e não apenas à sua institucionalização. Antes de haver leis de educação, havia instituições educativas. Isso não implica, entretanto, a vinculação necessária da sistematização à legislação, ou seja: não é necessário que haja lei específica da educação para que haja educação sistematizada; esta poderá existir mesmo que não exista aquela. O que fica claro é a vinculação necessária da lei específica de educação à

¹⁶ Equivalente ao primário.

¹⁷ O curso tinha duração de três anos e formava professores primários, e tanto homens quanto mulheres cursavam.

sistematização. Tal lei visará consolidar o sistema ou reformá-lo (caso exista), ou então, instituí-lo, ou pelo menos, determinar condições para que ele seja criado (caso não exista). [...] Com efeito, se por diretrizes e bases se entendem fins e meios, ao serem definidos em termos nacionais, pretende-se não apenas estimular uma práxis intencional particular, mas conduzir uma práxis intencional comum no domínio da educação. E esta práxis comum, como já se mostrou, é que levará à construção do sistema. (SAVIANI, 2010, p. 172)

Uma década depois, a Lei 5.692/71, previa uma reforma do Ensino Primário e Médio. Petry (1990) menciona que um dos maiores empecilhos para a evolução da educação era a habilitação dos professores.

[...] o problema de recursos humanos constitui-se em um dos maiores obstáculos a enfrentar, juntamente com o programa de atualização e expansão do ensino de 1º e 2º graus. Tinha-se, então, como tarefa essencial e prioritária a formação de professores para atender à população escolarizável; a habilitação do pessoal despreparado em exercício, cerca de 43% no antigo ensino primário e 64% no médio; a instituição de incentivos que atraísse para o exercício do magistério pessoal titulado que não o exercia, a criação de condições de exercício da profissão que propiciassem assim a melhoria dos padrões da educação. (PETRY, 1990, p. 48)

As alterações trazidas pela lei incluíam a transformação do Curso Normal em uma espécie de habilitação do 2º grau. Nessa situação, as Escolas Normais adentram os anos 1980. Com o advento da Constituição Federal (1988), abria-se caminho para uma nova visão da educação e uma oportunidade de redação de uma lei falando sobre as diretrizes e bases educacionais que levassem em conta o texto da Carta Magna.

Dessa forma, em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a Lei 9.394, que tem como função regular as previsões constitucionais acerca da Educação. Além da Lei de Diretrizes e Bases, outros dispositivos a seguiram para regulamentação.

Atualmente, a LDB tem o Título VI dedicado aos Profissionais da Educação (Art. 61 ao Art. 69). Destacamos alguns dos artigos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação, *admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

Art. 63. Os institutos superiores de Educação manterão:
I cursos formadores de profissionais para a Educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação superior que queiram se dedicar à Educação básica;
 III programas de Educação continuada para os profissionais de Educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de Educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a Educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 horas. (BRASIL, 1996, p. 43-45, grifos nossos)

Apesar de a LDB prever a formação em nível médio para atuação em educação infantil e ensino fundamental, o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê, de forma gradual, que os professores da Educação Básica (que inclui a infantil e fundamental), tenham formação superior para exercer as suas atividades.

Cury (2003) aponta para problemas na redação da LDB, no Art. 62 fala-se da possibilidade de formação na modalidade Normal para atuação em ensino fundamental e educação infantil. Em seguida no Art. 63 versa sobre a formação de profissionais para a educação básica, que no seu entendimento:

O art. 62 se refere à formação de docentes seja em universidades, seja em institutos superiores de educação, admitida a possibilidade do curso normal médio para o exercício docente nos anos iniciais da escolarização. Já o art. 63 se refere à formação de profissionais para a educação básica, dentro dos 16 Institutos Superiores de Educação, dos quais fará parte o curso normal superior, destinado aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais da escolarização. Refere-se, pois, à formação de profissionais de educação dos quais certamente os docentes fazem parte, enquanto que o art. 62 fala em formação de docentes. Já o art. 64 fala também dos profissionais de educação, mas, neste caso, refere-se aos então chamados especialistas. Sua formação far-se-á em cursos de pedagogia podendo serem realizados no nível de graduação ou de pós-graduação. Mas eles deverão se formar tendo uma base comum nacional.

Tudo indica que, aparentemente, a lei deixou continuar antigos problemas relacionados ao nível de formação, ao locus institucional com a formalização dos Institutos Superiores de Educação, à dualidade legal entre o pedagogo como especialista nas habilitações e o educador/docente, ao conjunto de componentes curriculares necessários, carreira, avaliação e mesmo à questão federativa. (CURY, 2003, p. 15-16)

Não nos cabe aqui discutir LDB ou PNE, mas sim fazer uma pequena pausa para, antes de narrar a história do IEEOB, falarmos sobre a situação do Curso Normal. É fato que a formação no Normal está em conformidade com a lei, embora *sui generis*, pois prepara professores, mas não é de ensino superior, e sim, sendo de nível médio e visão profissionalizante, embora não faça parte da Educação

Profissional. É algo que impede a identificação da classe como professores que são. Não há previsão legal de extinção do curso, o que percebemos é uma precarização da profissão num todo e ainda o preconceito dos governantes para com os professores de uma maneira geral. Não visamos a previsão do futuro, mas é possível que no horizonte esteja se desenhando uma nova perspectiva de formação docente para a Educação Básica, e essa poderá não incluir o Curso Normal.

4.2 INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC

No Rio Grande do Sul, a criação do primeiro colégio distrital (escolas instaladas no interior dos estados) foi em 1901, quando o governador Borges de Medeiros fundou o Colégio distrital em Santa Maria. Cinco anos depois, os colégios receberam o nome de “Escola Complementar” e, em 1910, passaram a se chamar “Colégio Elementar” que contavam apenas com ensino equivalente ao primário.

O colégio em questão é o Instituto de Educação Olavo Bilac, instituição de ensino centenária, a primeira escola distrital¹⁸ no interior do Rio Grande do Sul. No dia 20 de setembro de 1901, o colégio teve seu primeiro dia letivo, com 190 alunos matriculados e três professores. Cristiano da Nóbrega Lins era um desses professores e foi o primeiro diretor. Os outros docentes eram Carlinda Amorim e Margarida Lopes. A última se tornaria a segunda diretora da escola e permaneceria no cargo por 29 anos. A instituição funcionou de 1901 até 1935 num prédio alugado pela prefeitura e cedido ao estado. Em 1936, o governo estadual mandou construir, no mesmo terreno, um prédio maior, com três andares e muitas salas de aula. O prédio seria inaugurado em 1938, quando também passaria a render homenagem ao poeta parnasiano Olavo Bilac – um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras.

A professora Jane Becker, responsável pelo acervo histórico da instituição, fala sobre a importância do IEEOB para Santa Maria:

O Bilac, como popularmente é chamado o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, tem 117 anos de atividades ininterruptas na área da educação e está entre as instituições mais antigas de Santa Maria [...] Oferece atualmente desde a Educação Infantil, até o Ensino Médio, Curso Normal, Aproveitamento de Estudos e EJA.

¹⁸ As escolas distritais tinham a finalidade de dar conta do ensino elementar, o qual equivalia ao primário.

Por seus bancos escolares passaram milhares de alunos, que se destacaram e se destacam nas mais variadas profissões, no cenário brasileiro e mundial, assim como muitas centenas de professores que passaram e passam seus ensinamentos, seus conhecimentos, levando o aluno a pensar e buscar os melhores caminhos para formar um cidadão que irá atuar na sociedade, como se propõe a filosofia da escola¹⁹. E assim surgiu o 'espírito bilaquiano', aquele sentimento especial pela escola em que se estudou, brincou, participou de projetos etc.

Há famílias que passaram quatro ou cinco gerações de alunos pela escola. Existem muitos grupos nas redes sociais espalhados por diversos lugares do mundo e na cidade, há grupos de professores e alunos que se encontram, confraternizam e recordam o período de suas vidas quando frequentavam a escola e se emocionam quando a visitam. (BECKER, 2018b, p. 1)

A professora Jane ressalta que o Bilac é o berço da educação em Santa Maria, e que derivaram dele outras três escolas, a saber: Manoel Ribas (Dec. 4.845 de 1954), Maria Rocha (Dec. 7.654 de 1957) e Marieta D'Ambrósio (Dec. 8.787 de 1958). Hoje, há 16 instituições de ensino (entre estaduais e municipais) que levam nomes de professores bilaquianos, mostrando a importância de seu quadro docente, e sendo umas das justificativas para o pedido de tombamento dos prédios (justificativa anexa):

- Escolas Estaduais: Margarida Lopes, João Belém, Cícero Barreto, Antonio Xavier da Rocha, Marieta D'Ambrósio, Maria Rocha e Edna Mey Cardoso.
- Escolas Municipais: Eduardo Trevisan, Aracy Barreto Sacchis, Zenir Aita, Adelmo Simas Genro, Altina Teixeira, Edy Maya Bertóia, Maria de Lourdes Medina, Francisca Weinmann e Sérgio Lopes.

Sobre o Curso Normal no IEEOB, a professora Jane Becker afirma que a instituição está na vanguarda da formação de professores em Santa Maria:

[...] pois os cursos superiores só se iniciariam no final dos anos 1960 e 1970. Desde o início do século XX, na gestão Escola Complementar, ministrava-se, após o Ensino Elementar (primário), mais três anos formando professores que atuariam no curso primário, que eram chamados de alunos(as)-mestres(as). (BECKER, 2018a, p.1)

No ano de 1941, a instituição passou a ser chamada de Escola Normal. A primeira turma do Curso Normal formou-se em 1947. O histórico de criação da escola e seus cursos ratificam a posição que o Bilac ocupa na formação de

¹⁹ Texto da Filosofia do IEEOB em anexo.

professores, pois não existiam instituições de ensino superior em Santa Maria, conforme a fala da professora Jane. O que havia era um corpo docente categorizado, conhecidos como Professores(as) Catedráticos. Essa denominação era dada aos que, após o Curso Normal, dirigiam-se à capital do estado e faziam faculdade.

Figura 3 – Instituto Olavo Bilac em 1940



Fonte: Acervo do Museu Olavo Bilac.

A escola mais antiga de Santa Maria teve o merecido reconhecimento e os prédios centrais foram tombados como Patrimônio Histórico Cultural do Município e como Patrimônio Histórico e Cultural do Estado do Rio Grande do Sul, no dia 19 de março de 2013. Trazemos anexo ao trabalho o texto que dá as justificativas do seu tombamento em nível municipal.

A partir de uma proposta do deputado Mariano Beck, em 1962, durante o governo de Adelmo Simas Genro, o Olavo Bilac passou a ser considerado o primeiro Instituto de Educação do interior do Rio Grande do Sul. Isso comprova a existência de um corpo docente categorizado e muito qualificado. Cursar o Normal no Olavo Bilac era considerado, para a sociedade santa-mariense, um certo status. Por ter uma grande demanda, o ingresso no curso exigia que se fizesse uma prova, aos moldes de um vestibular, para selecionar os alunos. A professora Jane Becker explica como era feita a seleção para ingresso:

Como era grande procura pelo Curso Normal, não só de Santa Maria, mas de toda a região, havia uma prova de seleção para ingresso no mesmo. Teve seu período áureo nos anos de 1940, 1950, 1960, 1970 e ainda 1980,

quando começou a diminuir o número de candidatas, passando a ser feita apenas uma redação e entrevista para seleção de alunos. A diminuição da procura pelo Curso Normal atribui-se à desvalorização da profissão de professor, falta de estímulo da família para um jovem exercer a docência, especialmente devido ao fator econômico (valor do salário). (BECKER, 2018a, p.1-2)

A professora explica que a procura veio diminuindo, gradativamente, ao longo dos anos. Já não há mais necessidade de provas de seleção para o ingresso. Ela descreve o perfil dos alunos que procuram a formação no Curso Normal:

O perfil dos alunos que procuram o Curso Normal atualmente: são oriundos do Ensino Fundamental (Curso Normal – Ensino Médio) e Ensino Médio (Curso Normal – Aproveitamento de Estudos) e alguns já cursam a Universidade. Provêm em sua maioria de famílias de classe média baixa, de escolas públicas, que nem sempre apresentam os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita, necessárias a um bom professor. Muitos acham que é fácil, no entanto, quando percebem os desafios, desistem. Este é um dos fatores para diminuir o número de alunos até a formatura. (BECKER, 2018a, p. 2)

Para a professora, o Curso Normal ainda é um importante veículo de formação de professores. Hoje, o Normal do IEEOB²⁰, tem, aproximadamente, 140 alunos matriculados, sendo 5% homens.

Figura 4 – Instituto Olavo Bilac em 1971



Fonte: Acervo do Museu Olavo Bilac.

²⁰ As definições das modalidades de Curso Normal o perfil do discente estão em anexo.

A história da instituição e também do Curso Normal estão bem preservadas e expostas no Museu do IEEOB. Um acervo que vem servindo de inspiração para criação de Centros de Memórias, em outras escolas (Projeto Museu Escolar – Memória Viva).

A seguir, trazemos um apanhado do Acervo do IEEOB, com fotos que ilustram os tempos áureos do Curso Normal na instituição.

4.2.1 Acervo Histórico e Museu do IEEOB

O Bilac, desde 1998, tem um acervo histórico. O objetivo é preservar e resgatar a memória do colégio. A coleção reúne materiais encontrados na escola e outros doados por ex-professores e ex-alunos. O acervo possui uma exposição de móveis antigos. Há troféus, bandeiras, medalhas, obras de arte, livros antigos, objetos de trabalho, documentos, várias fotografias e um piano. Jane Becker, responsável pelo Acervo, comenta sobre a importância da conservação da memória do IEEOB:

Desde 1998, há uma preservação de sua memória, através da criação de um Arquivo Histórico (documentos e fotos) e posteriormente Museu (2007), que passa para alunos a importância da preservação, pesquisa e divulgação, fazendo, assim, com que os quase dois mil alunos e comunidade a valorizem, contando também com pesquisadores de universidades, numa constante troca de saberes. (BECKER, 2018b, p. 2)

Segundo o depoimento de uma pesquisadora da UFSM²¹, do Centro de Educação, o Museu e o Acervo são fontes de pesquisa importantes, pois os dados levantados apontam que em 114 escolas pesquisadas no Rio Grande do Sul, o IEEOB é o único que possui um arquivo histórico e museu.

O museu tem como objetivo valorizar a memória bilaquiana, resgatando-a e divulgando-a, considerando ser o Instituto Estadual Olavo Bilac importante local depositário de valores educacionais, simbólicos e afetivos da comunidade santa-mariense [...]. (SMM, 2014, p. 1)²²

Dentre os diversos documentos, fotos e objetos encontramos uma maquete do prédio construído para abrigar a escola, inaugurado em 1938.

²¹ Preferimos não identificar a professora e preservar sua identidade, uma vez que não conseguimos contato para pedir autorização para o uso de seu nome.

²² SMM – Sistema Municipal de Museus.

Figura 5 – Maquete do prédio construído para abrigar o Instituto Olavo Bilac



Fonte: Acervo do Museu Olavo Bilac. Foto de: Carla Teixeira

O status de ser aluno do curso pode ser observado nos documentos do Acervo e jornais da época. As moças que cursavam o Normal eram consideradas “excelentes partidos”, pois já tinham uma garantia de trabalho, uma formação intelectual, ou seja, tinham uma profissão.

Figura 6 – Formandas da primeira turma de Normalistas, em 1947, acompanhadas da paraninfa, Professora Alda Saldanha



Fonte: Foto cedida por Maria Toaldo Machado ao Acervo do Museu Olavo Bilac. Foto de reprodução: Carla Teixeira

Jane Becker explica:

O Curso Normal foi um espaço importante para a educação de moças, de classe média, que eram muito procuradas para casamentos, por serem moças cultas, aptas para o mercado de trabalho, quando as mulheres ainda se dedicavam só às atividades do lar e da maternidade. (BECKER, 2018a, p 1)

Becker (2018a, p. 1) fala que havia um modelo de professora ideal a se formar:

Deveria ter vocação, uma moral inatacável, ter muito amor na sua ‘missão’ de bem educar as crianças, mesmo com sacrifício salarial, assim eram preparadas na sua formação de professoras e isso predominou por muitas e muitas décadas.

Mesmo com as dificuldades da carreira, muitas se formavam e partiam para o mercado de trabalho. Não sem antes passar por uma espécie de rito segundo a professora Jane. O rito era como o de passagem de uma coroa ao sucessor do trono.

Figura 7 – Objetos expostos no Museu



Fonte: Acervo do Museu Olavo Bilac. Foto de: Carla Teixeira

Ao se formarem, as alunas assinavam o diploma com uma caneta com bico de pena, com uma tinta armazenada num tinteiro de prata. Simbolicamente, esse tinteiro era passado dos alunos do terceiro ano para os do segundo, os quais se formariam no ano seguinte. Era a passagem de um legado. A história se preserva no Museu, pois o tinteiro é um dos principais objetos expostos.

Figura 8 – Tinteiro de Prata



Fonte: Acervo do Museu Olavo Bilac. Foto de: Carla Teixeira

Conforme já foi mencionado, entre os primeiros professores encontrava-se a professora Margarida Lopes. Ela foi diretora de 1906 a 1935, totalizando 29 anos. Margarida era pianista e costumava fazer recitais no colégio. Além disso, a professora também morava numa casa localizada no terreno do IEEOB.

Margarida era tão conhecida na comunidade santa-mariense, que segundo os relatos existentes no Museu, a escola era chamada de “O Colégio da Professora Margarida”. A sua importância para a educação da cidade é reconhecida hoje através dos relatos existentes no acervo, imagens e a homenagem rendida à professora que dá nome à Escola Estadual de Educação Básica Professora Margarida Lopes, localizada no bairro Camobi, em Santa Maria.

Figura 9 – Professores do IEEOB



Fonte:Foto doada pela senhora Rosa Carvalho Push, filha do professor Antônio Marques Carvalho ao Acervo do Museu Olavo Bilac. Em pé à esquerda Antônio Marques Carvalho, ao centro Professora Margarida Lopes, à sua direita em pé, professor Cícero Barreto e sentadas as professoras Elvira Mairesse e Francisca Waimann. A identificação feita pela Professora Aguida Leal em 30/07/2008
Foto de reprodução: Carla Teixeira

Traçado esse pequeno esboço sobre a Educação, Curso Normal e o IEEOB e sua importância para a educação e formação de professores na cidade de Santa Maria, passamos às questões de formação de professores e docência, bem como a análise das falas de nossas colaboradoras.

5 HISTÓRIAS DE VIDA

[...] o principal ingrediente que vem faltando nas pesquisas na área da educação é a voz do professor e o respeito pelo autobiográfico, pela vida, é apenas um dos aspectos duma relação que permite fazer ouvir a voz do professor. (GOODSON, 1995, p. 71)

Neste capítulo traçamos o caminho que nos levou ao presente trabalho. Abordamos as bases conceituais que possibilitam a discussão sobre pesquisa narrativa, Biográfica, Autobiográfica e História de vida e seu uso como fonte de pesquisa na Educação. Faremos a exposição dos elementos que contribuíram para dar resposta à questão de pesquisa. Também oportunizaremos a reflexão sobre as experiências: de vida; de escolarização e de formação. E trazer, ainda, as ideias e conceitos formados com relação à prática profissional das colaboradoras envolvidas na pesquisa. Que, nesse caso, são as professoras já graduadas que buscaram a formação do Curso Normal.

No início do capítulo apresentamos conceitos que nos ajudam a compreender a importância da memória, da experiência e da narrativa para compor a história de vida das entrevistadas nesta pesquisa. A escolha das histórias de vida, como abordagem, foi impulsionada pelo desejo de ouvir a voz e aprender com as narrativas das professoras em formação e, também, em compreender o potencial do uso desta abordagem como instrumento formativo.

5.1 MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA, NARRATIVA E HISTÓRIA DE VIDA

Esta parte da pesquisa traz a memória e a experiência como elementos essenciais na construção das narrativas das histórias de vida. Evocamos os apontamentos feitos inicialmente, e, por fim, trazemos outros autores para compor o panorama.

Para ampliar a discussão sobre memória, experiência e narrativa tomamos como referência os trabalhos de Queiroz (1981), Benjamin (1993, 1994), Josso (2004, 2010), Souza (2006, 2007), Delory-Momberger (2011), Bragança (2012), Bondía (2002) e Clandinin e Connelly (2015). Esses autores trazem sistematizações e reflexões sobre memória, experiência, narrativas, abordagens biográficas e história de vida.

Conforme Bragança (2012, p. 33): “A memória traz o registro vivo de diferentes experiências sociais [...]”. O que seríamos sem memória, sem experiência, sem história? Somos o que (re)criamos no transcorrer de nossas vidas.

Salientamos que, segundo Souza (2007), a utilização da memória e da narrativa na produção do conhecimento surge a partir das dúvidas levantadas sobre as referências teóricas e metodologias usadas pelas ciências naturais para contemplar a compreensão dos fenômenos sociais. “A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura” (SOUZA, 2007, p. 63). Nossa memória está interligada com a cultura e traz com ela todos os referenciais do momento em que vivemos sejam estes sociais, políticos ou econômicos.

Dewey (apud CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 30) entende que um dos critérios que compõe a “[...] experiência é a continuidade, nomeadamente, a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências”. É através da memória que constituímos nossa relação com o passado e o presente. Ela nos permite narrar as nossas experiências e nos localiza nos diferentes espaços e tempos vividos. Segundo Clandinin e Connelly (2015, p.130),

Quando se sente o temporal fluir; a história e o sentido dos nomes, das datas e dos acontecimentos, a forma como alguém se adentra a um lugar nunca será idêntica àquela de outra pessoa. Dois amigos ao entrarem em uma casa juntos, um nasceu e foi criado nesta casa e o outro entrou lá pela primeira vez, ambos experimentarão exatamente os mesmos eventos: andarão pela escada, abrirão a porta e irão até a cozinha, mas o farão de maneira totalmente diferente. Suas experiências da experiência não serão as mesmas.

As proposições de Souza (2007) e Clandinin e Connelly (2015) nos ajudam a compreender que a memória, a experiência e a narrativa se articulam. Bragança (2012, p. 99) percebe que tais elementos acabam “compondo uma trama de entrelaçamentos”, pois é impossível desvinculá-los quando contamos a história de vida de alguém. Quando o sujeito vive uma nova experiência, ele traz, para ela, memórias de coisas e de acontecimentos já experienciados e, dessa forma, faz suas relações.

Bosi (1994) complementa essa visão de memória através das narrativas:

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, 1994, p. 47, grifo da autora).

A abordagem de história de vida é destacada por Moita (1995) como um momento único e particular de ser pesquisador. No momento da escuta, o sujeito conta suas memórias, suas experiências, narra sua vida. Essa forma de captação de dados (se é que podemos chamar assim, seria melhor captação de vida), é singular e

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos. (MOITA, 1995, p. 116)

Concordamos com as proposições e acrescentamos que somente através dessa abordagem é possível compreender as decisões, escolhas, sonhos realizados ou rupturas do sujeito. Ainda conforme Moita (1995), o contexto é importante para a compreensão do sujeito e somente o tempo é que mostra o contexto dos indivíduos, ele cria um momento que o faz entrecruzar passado e presente.

Falar sobre história de vida requer ter o tempo também como base, afinal é através dele que a história é feita. Pois “o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear, nem respirar como odor” conforme Elias (1998, p. 7). Mesmo tendo denotações de ser abstrato, o tempo é sólido que tange a vivência e ocupa a centralidade da história. Delgado (2003) complementa essa visão de concretude:

O tempo é um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que inserido à vida humana, implica em durações, rupturas, convenções, representações coletivas, simultaneidades, continuidades,descontinuidades e sensações (a demora, a lentidão, a rapidez). É um processo em eterno curso e em permanente devir. Orienta perspectivas e visões sobre o passado, avaliações sobre o presente e projeções sobre o futuro. (DELGADO, 2003, p. 10)

Para a autora, os homens constroem sua história no e através do tempo, constroem “[...] suas visões e representações das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua própria história” (DELGADO, 2003, p. 10). Concordamos com as proposições da autora quando ela afirma que tempo, história,

memória e espaço são companheiros de viagem. O tempo não pode ser mudado, mas é através dele que é possível ressignificar, redimensionar, reafirmar, negar ou mesmo esquecer algo do passado.

Delgado (2003, p. 10) afirma: “Sem qualquer previsibilidade do que virá a ser, o tempo, todavia, projeta utopias e desenha com as cores do presente, tonalizadas pelas cores do passado, as possibilidades do futuro almejado”. Levar em conta a temporalidade é imprescindível ao se tratar de tempo e espaço conforme a autora explica:

[...] na dinâmica da temporalidade o que é específico é também múltiplo. Em outras palavras, se o tempo confere singularidade a cada experiência concreta da vida humana, também a define como vivência da pluralidade, pois em cada movimento da história entrecruzam-se tempos múltiplos, que acoplados à experiência singular/espacial lhe conferem originalidade e substância. (DELGADO, 2003, p. 11)

O tempo é o senhor da memória, e o passado é calcado na memória, para Pinto (1998, p. 307) “a memória é esse lugar de refúgio, meio história, meio ficção, universo marginal que permite a manifestação continuamente atualizada do passado”.

O tempo traz lembranças, mas também traz o esquecimento. E cabe ao pesquisador também interpretar o esquecimento. Nesse sentido, encontramos Bosi (2003, p. 18), para quem o “Esquecimento, omissões, os trechos desfiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas. Dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época”. A narração ativa memória ou esquecimento ou escolha do indivíduo que conta sua história.

Clandinin e Connelly (2015, p. 29) em seus estudos sobre pesquisa narrativa também apontam a temporalidade como elemento crucial para o entendimento da história de cada um, uma vez que toda a narrativa é contextualizada no tempo, conforme dito, anteriormente, nos apontamentos sobre pesquisa narrativa.

A memória é uma imensidão de passado, recheada de significados de vida, segundo Delgado (2003), que em alguns casos podem se confirmar e se renovar. Marilena Chauí (1995, 125) assevera que “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total”.

As narrativas de história de vida criam um reflexo do passado no presente, refletem as memórias de uma forma diferente, uma maneira diversa de reviver um momento anterior, e os melhores narradores dessas tramas são aqueles que incluem “[...] lembranças, registros, observações, silêncios, análises, emoções, reflexões, testemunhos. São eles sujeitos de visão única, singular, porém integrada aos quadros sociais da memória e da complexa trama da vida” (DELGADO, 2003, p. 22-23).

Bosi (2003) questiona-se sobre como obter um fato puro que foi memorizado. E ela explica que:

[...] a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida cotidiana. Colhe pontos de vista diversos, às vezes opostos, é uma recomposição constante de dados. Não esqueçamos que a memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado, cuja percepção ‘é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais’. A fonte oral sugere mais que afirma, caminha em curvas e desvios obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa. (BOSI, 2003, p. 19-20)

A complexa trama da vida como propõem as autoras Delgado (2003) e Bosi (2003), assim como o partilhamento de memórias, experiências e histórias prevê a escolha de fatos significativos para narrar.

A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo. É tarefa do cientista social procurar esses vínculos de afinidades eletivas entre fenômenos distanciados no tempo. (BOSI, 2003, p. 31)

A autora supracitada evidencia a necessidade do olhar do pesquisador para encontrar nas diferentes narrativas os vínculos e onde estão os pontos em comum através do tempo. As narrativas de vida são inerentes ao homem, fazem parte da história da humanidade:

[...] seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individualmente e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo. Dessa ideia geral deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias. (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p.11-12)

A história de vida do pesquisador influencia o modo como ele elabora o conhecimento, pois este, parte do que vê, percebe, das leituras que ele faz das situações que vivencia na sua vida, da sua forma de interpretar, construir e desconstruir. A pesquisa pode proporcionar uma experiência que passa pelo investigador e ao passar por ele o modifica, o atinge, o arreata, mudando a forma de ver a realidade. Então, quando termina a pesquisa temos também um investigador transformado pela própria pesquisa.

Conforme Souza (2007, p. 69),

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de autor de sua própria história.

Nós professores, talvez exerçamos a mais humana das profissões, aquela que permite vivenciar a história de outros e contá-las para outros, afinal as narrativas de vida são inerentes ao ser humano. Essas situações dão sentido ao nosso fazer docente e permitem que as pessoas retirem experiências diferentes do mesmo encontro, que produzam memórias únicas.

Percebemos, dessa forma, que memória e experiência fazem parte da mesma trama, pois não é possível ter memória do que não foi vivido, do que não foi experimentado. É através da experiência que construímos nossas memórias. Mas o que vem a ser a experiência? Bondía (2002, p. 25) esclarece:

[...] a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. [...]

Conforme podemos depreender do autor, captar as experiências de alguém pode ser compreendido como adentrar em águas profundas e, em alguns casos, perigosas. As experiências por mais que sejam planejadas nos levam a trajetórias não imaginadas. Trata-se do primeiro encontro com algo, uma travessia para o desconhecido. Ao nos aventurarmos pelo incerto, surgem possibilidades para um encontro com o inesperado, com o que é diferente. Por exemplo: mesmo assistindo

a um mesmo filme, cada uma dessas vezes será sob uma perspectiva diferente. Observaremos detalhes não observados da primeira vez, viveremos uma nova experiência, seremos arrebatados de outra forma, pois estaremos em outro momento de nossas vidas.

Cabe lembrar que há diferença entre vivência e experiência. Benjamin (1993) esclarece que a vivência é pontual e transitória, já a experiência é o que nos toca, nos marca, nos afeta, tem a capacidade de transformar e traz a força do coletivo. Heidegger (1987) complementa essa interpretação:

[...] fazer uma experiência como algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em 'fazer' uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, 'fazer' significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceita, a medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p.143, apud BONDÍA, 2002, p.25, grifos do autor)

Ao interpretarmos o que diz o autor, é possível entender que o sujeito da experiência não é definido por seus sucessos. É a experiência formadora que nos atravessa e transforma. Ao sermos sujeitos dessas experiências estamos abertos a transformação. Dois sujeitos que vivem a mesma situação não passam pela mesma experiência, pois são tocados de formas diferentes. Essas experiências são marcadas na memória, que são reavivadas pelas narrativas como reconstrução daquilo que foi vivido.

A experiência nos forma e nos transforma pelo acesso a algo novo. Frente ao incerto e da possibilidade de algo imprevisível, percebemos que conceitos e certezas podem ser alterados. Dessa forma, a experiência não pode ser transferida, no momento que ela acontece passa a fazer parte da história de vida, agrega novos conteúdos, novas formas de ver o que já tinha sido visto. Ela modifica a memória e faz agora parte indissociável da narrativa de um sujeito.

Josso (2010) também fala sobre a experiência formadora, e destaca que o pesquisador trabalha com um "material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como 'experiências' significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações

que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural” (JOSSO, 2010, p 47). A autora reforça o entendimento sobre experiências formadoras:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. (Josso, 2010, p. 47-48, destaques da autora)

Dewey (2008), também, vai relacionar a experiência e a estrutura narrativa. Podemos perceber que para ambos os autores, as experiências fazem parte do estar no mundo, da condição humana. E por si só já trazem uma história, contam algo em sua própria composição. “Trata-se de histórias, cada uma com seu próprio argumento, seu próprio princípio e particular movimento rítmico; cada uma com suas próprias qualidades irrepetíveis que a impregnam” (DEWEY, 2008, p. 42).

Esse conceito de experiência de vida pode ser transposto para o entendimento do que é a experiência de ser professor. Segundo Goodson (2004), a profissão do professor é a única, entre as profissões existentes, em que o profissional experimenta antes de ingressar na carreira. O sujeito que se torna docente já foi aluno antes de ser professor, a experiência vivida como aluno, segundo o autor, é mais forte, nos primeiros anos de docência, do que a própria formação. É a experiência vivida como aluno que molda e direciona o seu agir como professor no início da carreira.

5.1.1 Narrativas e Histórias de vida, entrelaçando teorias

De acordo com Souza, Sousa e Catani (2007) o movimento biográfico no Brasil está presente na pesquisa educacional: na História da Educação, na Formação de Professores e Ciências Humanas, especialmente na área da Psicologia e Sociologia. Goodson (2004) aponta que os relatos de vida, tiveram suas raízes na Escola de Chicago, porém apresentavam um corpo textual que mantinha a separação entre o público e o privado. Bragança (2012) colabora com a afirmação de Goodson (2004) dizendo que a Escola de Chicago (1920-1935) foi “fundacional” no “aporte bibliográfico” na Sociologia, nos Estados Unidos e na Polônia entre as duas grandes guerras.

Conforme Souza (2006, 2007), as histórias de vida entraram, sorrateiramente, no campo das ciências humanas e da formação nos anos de 1980. Hoje, a pesquisa de história de vida se entrecruza com outras correntes que tentam exprimir o mundo. Essas correntes têm outras denominações: biografia, autobiografia, relato de vida, citando aquelas que trazem a vida nas suas próprias denominações.

Na visão de Pineau (2006), estabelecer as relações entre profissionais e personagens sociais é a grande questão entre os relatos de vida e o paradigma clássico da ciência aplicada. A eclosão dessa forma de pesquisa ocorreu em vários setores profissionais e, também nas ciências humanas e sociais. Esse avanço contrariou a hegemonia científica que entendia essa forma de pesquisa como ilusões biográficas. Nessa prática, os “objetos sociais” tornam-se protagonistas, falam de si próprios, descrevem suas vidas para buscar sentido. Isso, até então, na década de 1980, era inadmissível para os doutores das ciências humanas e sociais, os quais pretendiam edificar um saber objetivo e livre de sujeitos.

Queiroz (1981, p. 19) define a narração como “o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”. A autora ainda diferencia a narrativa ou como sendo um depoimento ou como sendo uma história de vida, tendo nessa diferenciação o ponto chave do trabalho do pesquisador e a forma como ele coleta os dados.

No depoimento, o pesquisador dirige e conduz a entrevista, selecionando os acontecimentos da vida do entrevistado que serão pertinentes ao trabalho de acordo com o foco da pesquisa e o interesse do pesquisador, tal como faz um jornalista. Na história de vida, o entrevistado é o protagonista do trabalho. Ele que decide o que deve ou não pertencer a sua narrativa, não dando ênfase à cronologia dos acontecimentos, mas sim ao seu percurso de vida, e não ao que o entrevistador tem interesse em relatar.

Segundo Josso (2004), a narrativa permite discernir as experiências que vivemos coletivamente partilhadas, das que experienciamos individualmente. Essas nos dão instrumentos para avaliar uma nova situação ou acontecimento. Para a autora, o entendimento do modo como ocorre a experiência deve ser analisado através das que nos foram significativas em nossa vida, mesmo que tenham acontecido sem um planejamento ou intencionalidade.

Os saberes pessoais são originados das aprendizagens, as quais são oriundas das próprias experiências, seja através de um momento único ou vivido repetidas vezes. De acordo com Benjamin (1994), as narrativas sempre irão abordar uma experiência que traz em sua base a dimensão do narrador como ator principal de um fato histórico social localizado, pois causam a reflexão e nunca se esgotam, caracterizando-se pelo relato da uma existência em si, de uma essência única.

A narrativa... é, por assim dizer, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [...] (BENJAMIN, 1994, p. 69, grifos do autor).

O autor ainda complementa, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relata pelos outros” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Dessa forma, a narrativa, por configurar-se através da oralidade, mantém as tradições e as conserva. Podemos afirmar que a narrativa não tem a intenção de transmitir o “em si” do acontecido, ela adentra na trajetória do narrador e ao mesmo tempo sai, ainda assim, ela leva consigo a marca de quem a narra.

Delory-Momberger (2011) amplia essa visão dos acontecimentos narrados pela visão do narrador:

[...] pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em episódios, intrigas e personagens; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história a nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341, grifos da autora)

Ao experimentar narrar nossas experiências de vida, reavivamos lembranças através da memória de imagens, sonhos, afetos, vestígios e lembranças que denunciam experiências do cotidiano. Souza (2007, p. 63) contribui com a ideia de que a memória, em sua perspectiva narrativa, “como virada significativa, marca um o olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências”. Também auxilia na compreensão das histórias de vida.

A narrativa só existe porque há uma experiência significativa na história de vida do sujeito pesquisador que a toma como objeto de compreensão. E junto ao narrador e sujeito da pesquisa faz insurgir uma história referente ao que se está pesquisando.

Quando nos dispomos a debruçar sobre o que temos vivido e realizado, hesitamos entre o prazer de falar daquilo que somos e o comedimento necessário para não nos alongarmos em demasia e não perder a racionalidade. Penso que autobiografias, histórias de vida e memoriais assemelham-se, embora, por uma questão de coerência com os objetos do meio acadêmico, intentamos extirpar destes últimos a maior parte daquilo que chamamos a subjetividade da existência; as emoções, os sentimentos, os desejos e paixões dos quais se nutrem as biografias do sobejamente conhecido. Procuramos, em nome da seriedade profissional que a ciência nos impõe, minimizar atos, decisões e atitudes que tomamos no decorrer de toda uma vida adulta dedicada a essa mesma ciência, que, como mestra severa, vigia e pune nossos atos. (ALMEIDA, 2011, p.40)

Concordamos com as proposições, na medida em que as autobiografias e histórias de vida são inundadas de sentimentos e subjetividades. Já os memoriais, devido à seriedade do meio acadêmico, tornam possível a hesitação que limita o sujeito-narrador entre a emoção e a racionalidade. Dessa forma, as histórias de vida nos permitem compreender quais sentimentos e representações sociais experimentam esses sujeitos no seu processo de formação.

O homem, contador de histórias, traduz a sua forma de ver e sentir o mundo. As histórias de vida são práticas sociais fundamentais na propagação e na recriação da cultura. Através das narrativas de vida há a possibilidade de partilhar e compreender o próprio sentido da existência.

Segundo Souza (2006, 2007), as histórias de vida capturam todas as dimensões humanas que de algum modo, não podem ser quantificadas. Os fatos apresentados nessas narrativas trazem o sujeito que ao mesmo tempo é autor e objeto da pesquisa, considerando as subjetividades inerentes ao processo.

A experiência pedagógica permite pensar a vida, a formação e a prática docente a partir da narração. Considera a pesquisa como produção de conhecimento no que envolve as dimensões social, cultural, psicológica e educacional. Confere um conhecimento auto-implicativo, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento das coisas. Também propicia um olhar sobre nós mesmos.

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas

educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27)

Complementando o pensamento dos autores, entendemos que a pesquisa narrativa tem a capacidade de reconstruir “ações e contextos da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator” (SHÜTZE, 1977; BRUNER, 1990 apud BAUER; GASKELL, 2017) e dessa forma torna-se um caminho apropriado para responder aos anseios desta pesquisa.

A pesquisa narrativa vai muito além de ser apenas investigativa, tem em seu âmago a possibilidade de reconstruir uma história. Bragança nos indica que: “Além de sua forma espontânea e literária, as narrativas de vida, por meio de biografias ou autobiografias, constituem uma metodologia de pesquisa” (BRAGANÇA, 2012, p. 38).

No pensamento narrativo da vida em geral, o contexto está sempre presente. Isso inclui noções tais como: contexto temporal, espacial, social e contexto de outras pessoas, e isso não é diferente ao tratar das histórias de vida dos professores conforme propõe Goodson (1995). Seguindo a mesma linha de pensamento Clandinin e Connelly (2015, p. 65) apontam que: “O contexto é necessário para dar sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa”.

Ainda de acordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 108) “[...] na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida”. Isso significa que a cada história contada há uma nova oportunidade, uma nova vivência e, conseqüentemente, um novo aprendizado.

Abrahão (2011) disserta sobre esse processo de rememorar e refletir a respeito da história narrada:

[...] o processo é a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa devida, cuja trama (enredo) faça sentido para os sujeitos da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação (ABRAHÃO, 2011, p. 166)

Abrahão (2011) aponta ainda que os sujeitos que narram ou escrevem a própria história tendem a, durante o processo de rememoração, refletir sobre aquilo

que contam a respeito do seu passado. A cada contar de um fato, ele se torna mais claro, ganha um novo significado e fica ainda mais “tatuado” na memória e na formação do narrador.

5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No âmbito da formação de professores, Nóvoa (1992) faz referência ao surgimento de inúmeras pesquisas, na década de 1980, que tinham no centro do debate o professor, as histórias de vida de professores, o pessoal/profissional. Esses estudos suscitam adicionar “processos de reflexão e autoconhecimento que reconstituem os itinerários individuais de desenvolvimento” (CATANI, 1998, p.29).

Esses caminhos de formação nos permitem relacionar, interligar e levantar questões em relação às características peculiares a cada etapa profissional e as histórias de vida de professores no transcorrer da carreira.

A experiência dos sujeitos com a escola pode fornecer um melhor entendimento do modo como alunos e professores, na dimensão individual e coletiva, interpretam e reinterpretam o seu mundo, do modo como esses sujeitos educativos construíram as suas identidades ao longo dos tempos, do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para as diferentes pessoas. (NÓVOA, 1998, p.41)

A escrita sobre o que se faz e sente tem sido um recurso de pesquisa para analisar o cotidiano e a prática profissional. Na área da Educação, as narrativas das histórias de vida e autobiográfica compõem uma metodologia de construção do conhecimento que propiciam a reflexão e a (re)significação do fazer pedagógico.

As narrativas tornaram-se uma ferramenta muito utilizada em várias ciências, anteriores à Educação. Trazendo uma nova forma de contar a caminhada da humanidade. Não mais se utilizando apenas de textos legais, e sim, relacionando contexto social com o momento e a subjetividade dos sujeitos.

Dessa mesma forma, Goodson (1995) esclarece os estudos referentes à vida dos docentes e suas histórias:

Os estudos referentes à vida do professor podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. (GOODSON, 1995 apud JUNGES, 2005, p. 57)

Goodson (2004), em sua obra *Historias de vida del professorado*, traz uma contribuição significativa para o entendimento das pesquisas com histórias de vida, principalmente, na área da Educação. O autor afirma que o passado tem influência no presente. As construções de histórias de vida podem ter um valor de formação baseado na reconstrução e na autoconsciência. Resgatar as histórias de vida dos professores significa ampliar os horizontes acerca do conhecimento, dos aspectos pessoais e profissionais.

Seguindo o pensamento de Goodson (2004), as narrativas e histórias de vida de professores atualizam as memórias. Elas possibilitam o empoderamento por parte do profissional à medida que dão condições para que esse se conscientize tanto do seu potencial quanto das suas limitações. Isso significa redimensionar suas práticas e identidade profissional.

Para Goodson (2004):

O perigo de se concentrar no conhecimento prático e pessoal é romper o vínculo com o conhecimento teórico e contextual. Somente se ligarmos esses novos modos de pesquisa a narrativas mais amplas sobre mudança social e globalização, o conhecimento dos professores se tornará plenamente efetivo e social e politicamente efetivo. (GOODSON, 2004, p. 30, tradução da autora)²³

Este tipo de pesquisa se concentra no conhecimento prático e pessoal. O passado influencia no presente. Resgatar as histórias de vida dos professores pressupõe buscar um melhor conhecimento de seus processos pessoais e em relação com seu trabalho.

De acordo com Pineau (2006), a pesquisa de histórias de vida é um movimento de pesquisa-ação-formação, centrada nos sujeitos, suas histórias de vidas individuais, coletivas, de formação, institucionais, de inserção social, de empoderamento. Essas pesquisas contribuem para a formação de professores, para os estudos sobre a história da profissão docente. O fato de falar de si cria uma oportunidade de produção de conhecimento à medida que o sujeito da pesquisa reconhece a capacidade de rever aspectos de sua caminhada.

²³No original: El peligro de centrarse en el conocimiento práctico y personal es el de romper el vínculo con el conocimiento teórico y contextual. Sólo si enlazamos estos nuevos modos de investigación con narrativas más amplias sobre el cambio social y la globalización el saber docente devendrá plenamente generador y eficaz, social y políticamente.

A abordagem biográfico-narrativa no contexto educacional constitui uma possibilidade de entendimento das histórias da educação brasileira através do olhar dos sujeitos que permeiam esse contexto.

O trabalho com Histórias de Vidas vem como possibilidade de contraposição aos movimentos de aceleração da vida, da formação e da docência, buscando um processo de formação e construção de saberes que se deseja mais humano, existencial, partilhado. (BRAGANÇA, 2012, p. 33).

Bondía (2002) contribui para a nossa compreensão de Bragança (2012) quando diz que “a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho” (BONDÍA, 2002, p. 23). A acelerada vida moderna não nos permite viver as experiências de maneira que venha a dar significado e sentido ao que foi vivenciado.

De acordo com Nóvoa (1995), as histórias de vida possibilitam entender as interações que ocorreram no viés das várias facetas de uma vida. Dessa forma, é possível evidenciar como cada pessoa faz uso dos seus conhecimentos, dos seus valores, para ir construindo sua identidade. “Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupação e de interesses, os quadros de referência.” (NÓVOA, 1995, p.116-117, grifos do autor).

A formação de professores está em constante transformação em direção a uma reprofissionalização, impulsionada pelo surgimento de novas atribuições e novas tarefas designadas aos docentes. Segundo Franco (2012, p.15): “O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas”. Isso posto, observamos que aquilo que o professor carrega consigo durante toda a sua formação necessita estar envolvido com tais questões. Franco (2012) aprofunda o pensamento afirmando que:

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. (FRANCO, 2012, p. 15).

Isso significa também surgimento de novas tecnologias educacionais, competição, crescimento das licenciaturas à distância as quais, inevitavelmente, acarretam mudanças no campo da Educação. As transformações pelas quais a sociedade passa e a rapidez com que elas acontecem nos ajudam a compreender

que a profissão docente está em constante metamorfose. Já não há mais portos seguros. Delimitações fixas e rígidas foram substituídas por inúmeras possibilidades.

Padrões antigos vão sendo alterados, questionados e reinventados. Hoje, diferentemente de outros tempos, o professor é um profissional em busca constante, e vive em um ciclo frenético tentando atender às exigências de uma sociedade em transformação. É possível afirmar que o trabalho do professor “[...] longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações.” (TARDIF e LESSARD, 2014, p.17).

As exigências oriundas dessas transformações sociais nos desafiam a repensar a formação dos professores e encaminha-nos a um debate realmente transformador, à medida que analisa o professor como um sujeito aprendiz da sua própria história. Essa aprendizagem é questionada por Oliveira (2006):

[...] por que quando falamos em aprendizagem pensamos imediatamente nos alunos? Porque estamos pensando nos professores sempre ensinando e, nunca como sujeitos aprendentes. Na sociedade contemporânea, estes processos falam diretamente ao professor e, na necessidade de formação não deve ser pensada num único tempo e espaço, mas como um processo continuado ao longo de sua trajetória de vida. (OLIVEIRA, 2006, p.53)

A formação é calcada em processos formativos indissociáveis que estão em constante transformação e marcada por várias situações. Assim “[...] cada ser humano vive um processo formativo” de acordo com Mancanielo (2013, p.14). Os seres humanos estão sempre criando e recriando novos caminhos, buscando especializar-se sempre, melhorar sempre, o mesmo ocorre com os professores.

Há um crescente no que se refere aos desafios atribuídos à profissão, pressionando os professores ao enfrentamento de situações conflitantes tanto pessoais como profissionais. Isso demanda uma postura reflexiva para enfrentar novas demandas sociais e situações-problemas. Para Nóvoa (1992), é possível dizer que se trata de um “contexto de lutas e conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão e não uma condição adquirida.” (NÓVOA, 1992, p. 16)

Dentro desse debate cabe a desvalorização e a descaracterização da carreira de professor como profissão. Para uma maior compreensão é necessário que se

conheçam as dinâmicas que cercam as escolas. Identificar as tramas e as relações formadas dentro delas.

Desse modo, é preciso identificar as formas de poder e como elas se estabelecem e a maneira como o trabalho do professor acontece dentro dessa teia. E também identificar como as relações de poder se dão dentro deste espaço que é a Escola. Somente ouvindo a voz dos professores para além das condições de trabalho seria sanada a precarização da sua área de atuação e tornando, assim, possível uma noção sedimentada de identidade profissional.

De acordo com Souza (2004):

As complexidades das relações sociais e profissionais acirram embates entre a profissionalização e a proletarização docente, o que vem marcando uma erosão na identidade profissional dos professores e gerando questionamentos sobre o locus de formação, saberes constituintes da docência, especificidades do saber e fazer no ato educativo, bem como aspectos concernentes função social da escola e da educação no contexto neoliberal. (SOUZA, 2011, p. 214)

Para esse autor, a formação dos professores tem sido usada como uma “palavra de ordem nas reformas contemporâneas” (SOUZA, 2004, p. 39). Para ele os princípios e concepções de formação que se apresentam apenas traduzem a já mencionada desvalorização em função de interesses puramente econômicos. O autor segue a linha de raciocínio e mais adiante aponta que:

É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão professor caracteriza-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constantes de saberes, centrando seu saber ser e saber fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma, o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor enquanto profissional numa realidade contextualizada. (SOUZA, 2004, p. 40)

Essa constante reconstrução e revisão de saberes referida por Souza (2004) se reflete nas escolhas profissionais de nossas entrevistadas. Através de suas narrativas percebemos que nem mesmo a formação superior lhes trouxe determinados conhecimentos. Em alguns pontos, nem a prática foi capaz de preencher algumas lacunas. Num processo reflexivo de melhorar a si e sua prática, cada uma delas parte em busca do conhecimento, do como fazer.

5.2.1 Contar sua história

Nos apontamentos de Josso (2010), percebemos o questionamento: o que alguém busca nos bancos acadêmicos, uma vez já formado? A autora, embora esteja falando de nível superior, nos proporciona traçar um paralelo ao Curso Normal. E o que esse pode oferecer a pessoas que retornam aos bancos escolares. Que formação poderia o Curso Normal dar, que o ensino superior não oferece?

Como objeto de observação, objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. (JOSSO, 2010, p. 34-35)

O que Josso (2010) propõe é ouvir essas personagens a partir do local onde se encontram, do processo que vivenciam e de que forma ele interfere na vida dessas pessoas. Para a autora, as práticas de conhecimento podem abrir a porta para uma aprendizagem a partir do experiencial e que, através dessa vivência, pode-se conhecer a formação. As práticas biográficas, para ela, trazem a possibilidade de pensar o objeto, “tanto como uma história singular, quanto como uma manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades autopoieticas²⁴” (JOSSO, 2010, p. 35). Com relação às aprendizagens e experiências de vida, com base nas narrativas, no que pode levar à compreensão da formação, Josso (2010) ressalta que:

Formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...] Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração. Em linguagem corrente, aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas. (JOSSO, 2010, p. 35)

²⁴ Do grego, em que o sufixo autós tem significado de próprio e poiésis tem o significado de produzir; ou seja, a palavra autopoiese significa produzir a si mesmo. Faz referência aos sistemas cujos processos produzem seus componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema que o produz.

A autora assevera que para compreender a formação se faz necessário aprender, na prática, a observar as experiências e, de algum modo, dizer em que elas foram formadoras:

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema formação. [...] A situação da construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros. (JOSSO, 2010, p. 36)

A construção dessa narrativa formadora pode ser vista, segundo Josso (2010) como uma experiência formadora em potencial, pois permite ao sujeito questionar suas próprias escolhas, identidades e vai no caminho oposto das abordagens reducionistas. As capacidades individuais são exercidas de diversas formas, como propõe a autora, até porque o trabalho (auto)biográfico exige “[...] criatividade, para evoluir na singularidade da situação de narração” (Josso, 2010, p. 37)

Tratar de recordações-referência, para Josso (2010), é dizer que se tratam de elementos simbólicos que o sujeito entende como sendo elementos de constituição da sua formação.

A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora [...] São experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. Assim a construção da narrativa de formação de cada indivíduo, conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica. (JOSSO, 2010, p. 37-40)

Ou seja, a recordação-referência torna-se um marco na história do narrador e, para o pesquisador, fica evidente que se tornou uma experiência formadora e que moldou a identidade do narrador. É como propõe a autora: “À escala de uma vida, o processo de formação dá-se a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidos da dialética entre a condição individual e a condição coletiva” (JOSSO, 2010, p. 39)

Josso (2010) faz lembrar que os contos e histórias infantis são os primeiros indícios de uma aprendizagem, e que apontam para o ser humano também ser um contador de histórias, e essas criações de histórias trazem, simbolicamente, a compreensão das coisas da vida. “As experiências, de que falam as recordações-referência constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2010, p. 40). Em outras palavras, Josso (2010) está se referindo ao fato de que o processo de formação colabora para o crescimento dos recursos experienciais que carregamos na bagagem e também na transformação identitária do sujeito

O que Josso (2010) denomina como “biografia educativa” permite ao pesquisador transformar a narrativa de formação num material narrativo. Ele será composto por recordações que foram consideradas, pelo sujeito-narrador, como experiências significativas no que tange a sua aprendizagem, trajetória, representação pessoal e cosmovisão. Além do que diz respeito ao seu lugar no mundo.

Essas ‘experiências’ são ‘significativas’ em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: o que é minha formação? Como me formei? Nesse sentido, não se esgota o conjunto das ‘experiências’ que evocamos a propósito da nossa vida. Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO, 2010, p. 47, grifos da autora)

Para Josso (2010), falar das experiências formadoras é uma maneira de contar para si mesmo a sua história, elencar suas qualidades, atribuir valor ao que se viveu no contínuo espaço-tempo. “O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (JOSSO, 2010, p. 48). Fica claro que, para a autora, a formação é sempre experiencial, caso contrário, não é formação.

Se aceitarmos, por convenção verbal, que os saberes resultam da experiência de outrem e que os saberes socialmente valorizados são elaborados segundo modalidades socioculturais concretas (por exemplo, os centros de pesquisa), e se aceitarmos, ainda por convenção, que os nossos conhecimentos são fruto das nossas experiências, então, as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora, porque esta última implica a mediação de uma

linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas. (JOSSO, 2010, p. 49)

Para a autora, os contextos nos quais se vive e se tem as experiências são extremamente variados e não vale a pena se deter nisso. Seria necessário pôr o foco em “o que faz uma experiência, ou se preferirmos, o processo de elaboração de uma experiência” (JOSSO, 2010, p. 51) e complementamos: como essa experiência se tornará parte da formação do indivíduo? Dessa forma, os relatos reflexivos de nossos sujeitos estão entrecruzados pelas suas experiências, o que os levaram ao trajeto que hoje percorrem.

Assim a questão do sentido da formação, vista mediante o projeto de formação, apresenta-nos como uma via de acesso a questões de sentido que os atores sociais enfrentam hoje, seja no exercício de sua profissão, seja quanto à sua própria vivência e questionamentos da própria vida. (JOSSO, 2010, p. 67)

Nessa mesma linha de pensamento, encontramos Bolívar (2002) apontando para o fato de que na trajetória de vida, habitualmente, costumam destacarem-se acontecimentos (mudança de local de trabalho, questões familiares ou pessoais, experiências) que produzem um “corte” ou “trauma” na carreira, “[...] por isso, contribuem [...] para modificar/inverter a trajetória de vida ou a identidade profissional.” (BOLÍVAR, 2002, p. 80).

Josso (2004) fala sobre o contar e viver o percurso/trajetória:

[...] tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (mesmo quando há defasamentos temporais) para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertenças etc. É precisamente na exposição por meio da linguagem das componentes objetivas deste itinerário exterior que se exprime, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas vivências ou experiências. (JOSSO, 2004, 186).

As entrevistadas apresentam percursos diferentes, mas que as fizeram estar num mesmo ponto, o de procurar preencher lacunas encontradas na sua própria formação, haja vista a volta aos bancos escolares em nível médio (Curso Normal), conforme veremos a seguir. Apresentamos como cada uma delas descobriu o Curso Normal e o agregou à sua formação.

Macieira conta como descobriu ser possível ingressar no Curso Normal, mesmo após anos de formação superior:

Foi durante a minha pós. Tive de fazer um trabalho e meus colegas sugeriram que eu viesse ao Bilac para fazer a entrevista. Ao solicitar a entrevista na secretaria me questionaram se eu queria entrevistar um professor do ensino médio ou do Normal. E também me explicou que o colégio também oferecia a modalidade de Aproveitamento de estudos. (MACIEIRA, 2017)

O impulso que levou Macieira a matricular-se no Curso Normal era uma resposta ao anseio de um sonho de adolescência não realizado. Uma tradição dos anos 70, o Curso Normal como formador de professoras, de pessoas capacitadas para trabalhar com crianças.

De outro lado, Castanheira conta que descobriu o Curso Normal através de uma professora da faculdade:

Eu estava cursando a faculdade EAD, e eu via que não tínhamos tanta prática em sala de aula. Eu sempre reclamava disso, pra mim era um horror. Uma professora nossa, que também dava aulas aqui no Bilac, sempre nos dizia: ‘– Mas sabem gurias? Façam Pedagogia e depois o Curso Normal lá no Bilac’. O engraçado é que, na época que nos dizia isso, nunca mencionou que também era professora aqui. E ela enfatizava pra gente: ‘– O Normal prepara vocês, vocês vão ficar 2 anos, basicamente, só em sala de aula com as crianças.’. E era o que nós todos queríamos, mais prática. Então eu estou aqui hoje por indicação da minha professora. (CASTANHEIRA, 2018)

Pelas falas de Castanheira, percebemos a fragilidade e precariedade do ensino superior privado EAD, pois é através da sugestão de uma professora que ela se matriculou. A colaboradora vai à busca daquilo que a faculdade não proporciona: vivência em sala de aula.

Já Laranjeira destaca a importância do Curso Normal para o planejamento de uma aula e o entendimento do universo pedagógico envolvido:

O curso de graduação foi ótimo. Mas havia algumas coisas que eu percebia que, se tivesse feito o Curso Normal, eu teria uma melhor compreensão. Muitas coisas passaram batido, eu não consegui absorver tudo que era passado por falta de uma base melhor. Hoje em dia, depois de ter feito o Normal, percebi a relevância de muitas coisas que não entendi muito bem na faculdade, principalmente os planos de aula. Eu tinha inúmeras ideias, mas não conseguia colocar no papel. (LARANJEIRA, 2018)

Ao mesmo tempo em que Laranjeira vê seu curso de graduação sob uma perspectiva positiva, ela dá indícios de que há muitas lacunas que não foram preenchidas na sua formação, em especial, ao tentar expor suas ideias de forma escrita nos planos de aula. Para a colaboradora, mesmo que não esteja claro para ela, sua formação superior foi deficitária e deixou muitos pontos obscuros que ela procurou elucidar no Curso Normal.

Por fim, Figueira vê no Curso Normal uma forma de ingresso na carreira militar, assim como a faculdade de Educação Física. Ela trilha dois caminhos diferentes, mas que levam ao mesmo destino:

Como eu havia falado, eu escolhi o Curso Normal para entrar no quartel, pois é a exigência em alguns editais de concursos. Assim como eu escolhi Educação Física porque sempre gostei de esportes. E quando soube que poderia fazer o Curso Normal em dois anos, seria um modo mais rápido para entrar na carreira militar. Foi um tempo depois que descobri que no quartel não abrem vagas todos os anos para os candidatos com Curso Normal. De qualquer maneira, eu gostei do curso e acabei ficando, pois só faltava um ano para concluir. (FIGUEIRA, 2018)

É possível perceber no relato de Figueira uma visão clara de futuro e de carreira. O Curso Normal é a via expressa, o trampolim para que seu sonho de se tornar militar seja realizado o mais breve possível.

Os depoimentos das entrevistadas ratificam as teorias dos autores aqui citados. Ou seja, o docente tem a necessidade de preencher as lacunas e as deficiências encontradas na sua formação.

Na primeira entrevista, a professora foi em busca do seu sonho, e, por se tratar de uma pessoa que idealizou esse desejo na década de 60, via o Curso Normal, como um privilégio de uma época. Já no segundo caso, temos uma profissional insatisfeita com seu curso, o que demonstra a fragilidade da formação de docentes. A terceira entrevista é de uma professora cujas deficiências de formação profissional são oriundas de suas próprias dificuldades ao longo da vida.

O quarto e último relato demonstra a busca de uma jovem que deseja a realização profissional através de uma carreira ascendente (Exército). E usa a docência como alavanca para atingir seu objetivo. Associando os relatos de nossa quarta entrevistada com o que propõe Bolívar (2002), o que ela procura é uma carreira verticalizada, que lhe traga possibilidade de crescimento, pois, conforme o autor, a carreira do professor é linear/horizontalizada.

5.2.2 Docência

Neste momento do trabalho referendamos a docência e vemos como as nossas entrevistadas abordam e formulam o que compreendem por docência, bem como de que maneira projetam suas carreiras em termos de futuro. Em Tardif (2000) encontramos alguns apontamentos que instigam:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. (TARDIF, 2010, p. 234)

Essa visão abre a discussão quanto à teoria e à prática do docente, o que é um processo em constante construção, uma vez sendo o professor o sujeito que porta o conhecimento. Ele vê sua prática de forma reflexiva e traz a relação daquilo que se faz com o que a teoria diz, mesmo que isso não seja aparente.

Em qualquer área profissional, aquele que a exerce possui conhecimento acerca do que quer fazer e, a cada obstáculo, parte em busca de soluções para transpô-los. Não é diferente com o professor. Porém, esse momento de busca de soluções é um período de reflexão, planejamento e elaboração de estratégias. Nesse contexto, é que o docente adquire o conhecimento e se torna capaz de repassá-lo aos alunos. Tardif (2010) expõe:

[...] todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer [...] não existe um trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho [...].(TARDIF, 2010, p. 236-237)

De acordo com o autor, todas as profissões exigem um conhecimento prévio e com o trabalho docente não seria diferente. O professor necessita entender o conteúdo antes de repassá-lo. Esse trabalho tem características que estão na dimensão afetiva e cognitiva. O trabalho do professor depende de si próprio antes mesmo de depender de fatores externos que interferem no alcance dos objetivos almejados. Ou seja, antes de levar em conta recursos, características do corpo discente e ambiente que o cerca, o professor tem de saber e saber-fazer.

Ao trabalhar com seres humanos, ele se depara no exercício docente com uma gama de situações complexas que deverá gerenciar. Ao mesmo tempo em que dá atendimento ao grupo, também o faz individualmente. Para isso, faz uso de suas experiências, conhecimento, crenças e convicções.

Os professores utilizam em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apóiam nas ciências ditas positivas, mas, sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns sociais, baseados na linguagem natural. (TARDIF, 2010, p. 136)

Percebe-se que o trabalho docente exige além de formação apropriada que potencialize e subsidie as práticas, condições para que se possa desenvolver habilidades pessoais, que não se encontram nos cursos de formação, mas que envolvem habilidades afetivas tanto como cognitivas para que os professores possam intervir junto aos estudantes. O saber do professor é fruto das suas experiências no mundo, não sendo apenas aprendido em bancos escolares.

Tardif e Lessard ratificam que docência é compreendida como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8, grifo dos autores). Isso ratifica a ideia de que o trabalho docente é cercado de subjetividade. E por ter essa característica de interação com outros, que não só os alunos, há um prejuízo no resultado da ação, uma vez que o profissional nem sempre tem como avaliar seu próprio progresso.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), esse prejuízo advém da ação coletiva, ou seja, de vários professores que interagem na vida de cada aluno. Suas ações acontecem, simultaneamente, sobre um grande número de alunos, por um longo período de tempo. Os resultados das ações são incertos, em muitos casos, pois a subjetividade de cada professor tem um desfecho diferente para cada aluno.

Segundo Gama (2015), o conceito de trabalho docente ultrapassa o de trabalho didático, pois vê a escola como espaço construído de forma fecunda e tem como alicerce princípios democráticos. O que demanda do profissional da educação um trabalho que vai além do individualismo pedagógico.

Isso pressupõe uma avaliação das relações entre as condições subjetivas e as condições objetivas da formação do professor. O que nos permite afirmar que o

trabalho docente abrange a organização da prática, participação no planejamento escolar e elaboração de aula. Para Gama e Terrazzan (2015):

O trabalho docente é um conceito mais amplo do que o trabalho didático e, portanto, não se identifica unicamente com ele; sobretudo, quando se aborda a escola como um espaço que deve ser construído coletivamente e gestado com base em princípios democráticos. Essa concepção exige dos professores uma atuação que rompa com o silêncio da sala de aula e com o individualismo pedagógico. (GAMA; TERRAZZAN, 2015, p. 105)

Gama (2015) ainda aponta que a organização do trabalho docente se divide em duas dimensões, uma que é visível e observável e a outra intangível e imaterial. A primeira das dimensões se concretiza nos apontamentos que resultam da organização, planejamento de aula e nas ações efetivas, ou seja, naquilo que é palpável. A segunda dimensão está no plano do pensamento, o trabalho mental que resulta em reflexões e aquisição de conhecimento e não são palpáveis. Entendemos assim, que a atividade docente não é estritamente ligada à função de “dar aula”. Ela engloba os conhecimentos prévios do professor, sua função social, a organização e planejamento, até chegar a prática de aula. Oliveira e Assunção (2009) abrem o leque dessa discussão ao falarem que:

A categoria trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia. (OLIVEIRA, 2006, apud COSTA; OLIVEIRA, 2011, p.353)

Com essas colocações em mente, podemos deduzir que a forma como a atividade escolar se organiza, em torno da divisão das tarefas dentro do ambiente escolar, as funções e cargos a serem ocupados e exercidos, são correspondentes à necessidade de trabalho exigido pela organização escolar, dentro da qual se introduz o fazer docente.

Além da subjetividade que cerca o trabalho do professor não há uma ordem nos objetivos, trabalha-se com muitos deles o que dificulta o agir do professor. Além disso, esses objetivos sofrem constantes mutações, variando de acordo com as algumas circunstâncias, tais como: sociais, temporais e, principalmente, limitações materiais.

As proposições de Oliveira fazem retomar o pensamento de Tardif e Lessard (2014), quando os autores apontam que a escola, atualmente, segue uma padronização, como a linha de fabricação e montagem de uma grande indústria. Conforme Canário (2006)

A organização de nossos estabelecimentos de ensino tem como base uma compartimentação estandardizada dos tempos (aulas de uma hora), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), aos quais correspondem formas determinadas de divisão do trabalho entre os professores. Esta organização pedagógica é uma modalidade, entre outras possíveis, que prevaleceu historicamente quando da passagem de uma relação dual professor-aluno para a modalidade de ensino simultâneo, características da escola atual. Esta forma de organização atende a uma concepção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses sequenciadas. (CANÁRIO, 2006, p. 15).

A escola atual como propõe Canário (2006) é uma instituição social com objetivos e metas bem determinadas, alicerçada em princípios democráticos como propõe Gama (2015). Assim como também remonta ao modelo “fábrica” proposto por Tardif e Lessard (2014), quando o primeiro autor fala na estandardização do ensino, quase aos moldes de uma fabricação em massa.

Partindo da contribuição dos autores e de todos os aspectos até aqui levantados, seguimos para a compreensão do que é docência a partir da perspectiva de nossas colaboradoras.

A primeira entrevistada, Macieira, inicia argumentando que a docência é algo que perpassa toda a vida daqueles que se tornam professores:

Docência para mim é tempo para pensar, realizar uma atividade profissional seja com uma criança, um adolescente ou um adulto. Nessa caminhada de processo ensino-aprendizagem penso até que docência perpassa a vida inteira da gente. Porque estamos sempre caminhando, aprendendo, nos aprimorando intelectualmente, como ser humano ou como profissional. [...] Atuar como docente é fazer a diferença na vida das pessoas, para que elas percebam que são capazes de ir adiante e que precisam nisso. Creio que “fazer a diferença” é a palavra-chave, então quando eu estou em frente à turma, eu procuro fazer isso. Ou seja, fazer com que as pessoas percebam que podem ir adiante, que tenham coragem e acima de tudo vontade. Então, o fazer a diferença é proporcionar às pessoas essa visão de que é possível não ficar ali parado. Se algo não deu certo, ou está muito difícil, não é motivo para desanimar, pois nem tudo na vida é fácil. (MACEIRA, 2017)

Para Macieira, a docência é sinônimo de fazer a diferença na vida de quem passa pela sala de aula. É uma forma de abrir os olhos dos alunos para que vejam

seus potenciais e para que acreditem que é possível sempre ir mais além, não se contentar com o mínimo, mas saber que se o esforço for maior a recompensa também será.

Laranjeira faz uma reflexão sobre as metodologias ativas:

Quando penso em dar uma aula, eu levo em conta que o aluno está ali para aprender. Mas também acho que a criatividade tem de estar presente. Para que ele seja estimulado. É, não é bem estimulado que eu quero dizer, é motivado. O aluno tem que ser motivado para interagir. [...] Também noto, quando os alunos estão participativos é porque estão gostando da aula. O docente tem que estar apto a renovar fazer alguma coisa lúdica, uma coisa diferente. [...] Quando eu comecei o curso de formação, não era essa imagem que eu tinha de docência. O que eu via, na verdade: 'a folhinha'! O professor entrega a folhinha, orienta e deixa o aluno fazer o exercício. E fica 'A Deus dará'. Aqueles que conseguem fazer, ótimo, os que não conseguem... [...] Essa era a visão que eu tinha. E a grande maioria ainda continua assim. Eu me sinto realizada em ter uma turma e me sinto valorizada, pois sempre penso em levar algo para agregar e motivar os alunos. A minha turma é muito participativa, sempre que levo atividades em grupo eles adoram. Isso é bom, pois vejo o resultado do meu trabalho. (LARANJEIRA, 2018)

Laranjeira não reflete sobre a atividade docente propriamente dita, ela se reporta a uma visão das metodologias usadas para o ensino. Apesar de não falar sobre o que é docência na sua visão, Laranjeira enfatiza seu gosto pelo ensino. Orgulha-se de ter alunos participativos e curiosos, para ela, isso demonstra que seu objetivo como docente está sendo atingindo.

Já Castanheira relata:

Eu acho que o fazer docente deve sempre caminhar em direção ao interesse dos alunos. Se isso fosse sempre assim, eu acho que os alunos se envolveriam mais. Em muitos casos, nós somos limitados por vários fatores, temos que cobrir muitos conteúdos por exemplo. E acabamos limitando as crianças, cortando o interesse deles. Tem que deixar a criança explorar mais aquele assunto, está interessante para ela, deixa que explore aquele assunto. Ser docente é caminhar com a criança e ajudar a descobrir os caminhos. (CASTANHEIRA, 2018)

Percebemos que a colaboradora tem uma visão bastante clara de para onde caminha o fazer docente: os interesses dos alunos. Ela relata a frustração de, muitas vezes, ser obrigada, por fatores fora do seu alcance, a interromper um processo de descoberta de algo por parte do aluno. Castanheira percebe que é preciso deixar que o aluno esgote todo assunto/tema tratado para depois seguir em frente.

Figueira afirma que:

Docência é assumir responsabilidade de poder transmitir o teu conhecimento para outras pessoas. [...] Eu vejo a educação como forma da pessoa progredir como ser humano. [...]. A escola não tem obrigação de te ensinar educação. Estamos ali para ensinar em relação aos conteúdos, mas hoje os pais acham que a escola tem que ensinar e educar. Eu vejo a escola como um lugar de ensino, onde se aprende a ser um indivíduo na sociedade, mas não em relação à educação. Educação vem de casa! Conforme tu és educado, vai transmitir aquilo para as pessoas que convivem contigo. A não ser que tivéssemos uma disciplina de Cidadania e Direitos Humanos, como a que eu tive em Jaguarão. E aí quando eu fui transferida de escola, que eu falei para os colegas que eu tinha essa disciplina, eles perguntaram: ‘– E aí? Mas o que tu aprendia?’ E eu respondi: Era cidadania, o que é ser cidadão, conviver com as outras pessoas, significado da palavra ética, disciplina, essas coisas. Pensando no meu futuro como docente, eu iria priorizar o respeito, a ética, a disciplina. E poder colocar em prática o que eu aprendi na Educação Física ou no Curso Normal. (FIGUEIRA, 2018)

A fala de Figueira, inicialmente, remete ao ensino mecanicista, a mera transmissão de conhecimento. Ela vê a docência como uma aquisição de procedimentos didáticos para a transmissão do conhecimento. Nossa colaboradora também traz à tona um problema enfrentado pelos docentes na atualidade: a escola é local de educação e de ensino. Na visão dela, a escola é local de ensino. A educação no sentido de respeitar e ser cordial vem de casa, o ambiente escolar apenas estimula isso.

Os relatos de todas nossas professoras mencionam que o fazer docente vai muito além de apenas repassar um conteúdo. Um bom professor leva em consideração os interesses dos alunos e tem de ser criativo no seu exercício. Cunha (2006), em suas pesquisas sobre bons professores e suas práticas, aponta que:

[...] um bom professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação com a mesma, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição. E isto também está indicado na relação professor-aluno. (CUNHA, 2006, p. 150-151)

Ou seja, exercer a docência pensando nos interesses e potencialidades, não só em repassar conteúdo, pode proporcionar um aprendizado e um ensinar prazerosos. E mais, ao passo que esses requisitos são preenchidos, a relação entre professor e aluno se reforça e abre caminhos para um aprender cada vez mais engajado.

Dessa forma, fica evidenciado que os contextos interferem no alcance dos objetivos do trabalho do professor, no planejamento de carreira, bem como o reflexo

do trabalho do professor na escola, visto sua inter-relação, que resulta muitas vezes em frustração, devido às contradições em que o trabalho docente se efetua.

Se por um lado o professor tem que alcançar os objetivos impostos pelo sistema e pela escola, por outro lado, não encontra, muitas vezes, as condições necessárias para exercer sua profissão com dignidade. Convergindo para isso, Santana (2013) salienta que:

[...] considerando a profissão docente como um desafio permanente - apesar de termos tarefas definidas como ensinar, instruir e formar - continua sendo uma profissão em permanente construção, desafiando o professor a estudar, pesquisar, aprender e tentar compreender o ser humano e a sociedade em geral. Portanto, proporcionar um ensino de qualidade é o mais importante. Que saibamos sempre valorizar a nossa tarefa, reconhecendo-nos como um profissional da educação em busca de constante formação e aprimoramento. [...] Uma vez que se faz necessário um professor que saiba ensinar e saiba também aprender [...]. (SANTANA, 2013, p. 18)

O ensinar e saber aprender remete à importância da qualificação e requalificação durante todo o processo formativo dos professores. Isso faz com que sejam construídas as competências necessárias para um desenvolvimento profissional que valorize as aprendizagens dos alunos. Segundo Nóvoa (1995, p. 25):

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

A formação dos professores interfere no desenvolvimento da profissão e no que consideramos docência, pois as vivências percorridas durante o trajeto da profissão fazem com que ela se constitua. Uma formação docente voltada para os saberes da experiência dos professores pode ser significativa para que todos eles possam transformar sua profissão durante seu processo formativo.

5.2.3 Revivendo a infância: a escolha de ser professora

Ao iniciar suas narrativas nossas companheiras de jornada começam a recordar a infância, os primeiros contatos com a escola e os processos de

escolarização. São as primeiras lembranças revisitadas a partir das histórias de vida. De acordo com Ricoeur (1999), a narrativa de si atualiza a experiência do sujeito através da significação da experiência narrada. Seguindo com o autor, a narrativa parte da compreensão desenvolvida, historicamente, e partilhada pelos sujeitos em relação a si e ao mundo; tem seu ponto de chegada na ampliação, transformação e no aprofundamento dessa compreensão.

Nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção como a história verificável nos provém de uma identidade. (Ricoeur, 1999, p. 213)

As nossas colaboradoras justificam suas escolhas pela profissão. Nesse processo de recontar e ressignificar referências construídas são revisitadas as experiências vividas, representações, escolhas, modelos, influências, formação de gostos. Isso tudo tem significado para a reflexão do que somos e como nos constituímos e nos tornamos o que somos hoje, sobre nossas trajetórias pessoais e profissionais. Segundo Bosi (1994, p.55)

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

Bosi (1994) reitera que através das histórias de vida e relatos autobiográficos não só se buscam significações sociais constituídas, como também significações instituintes, que são aquelas que possibilitam a criação de um novo fazer. Visualizando a capacidade do ser humano de relacionar a vida na escola com as lembranças de sua escolha profissional, processos e formação. O espaço que a escrita autobiográfica oportuniza a reflexão, proporciona ao professor refletir sobre sua história, sua trajetória.

Macieira relembra a infância e a satisfação de conduzir o irmão à escola. Isso a faz recordar que já tinha o desejo de ser professora:

Em 67, eu fui estudar em uma escola municipal. Eu também levava o meu irmão pra escola, ele tinha entrado no primeiro ano. Eu ficava feliz da vida em poder ajudar, em poder ele acompanhar até a sala de aula. [...]. Eu tinha

paixão por isso e eu queria ser professora. (MACIEIRA, 61, Prof.^a Letras Português e Inglês)

Ela continua a recordar o caminho que gostaria de ter percorrido ainda jovem, para se tornar professora:

[...] Eu queria estudar no Cândido Godói que era a Escola Normal, em Porto Alegre. Teve uma reforma do ensino e eu fui parar no Dom João Becker para ser técnica em enfermagem. Eu não queria ser técnica em enfermagem eu queria ser professora. (Macieira, 2017)

Macieira relata que quando jovem, em função de uma reforma na educação, foi classificada como apta ao curso de técnico em enfermagem, mas que não era o que desejava. Ela explica que fez algo parecido com teste vocacional na época “[...] *Eu não sei. Era uma espécie de teste vocacional, que teve naquele ano, na reforma de ensino. Porque antes a gente se matriculava e pronto. O que eu fiz foi o exame de admissão para entrar no ginásio.*” (Macieira, 61, Prof.^a Letras Português e Inglês).

A entrevistada faz referência à década de 60 e 70, onde se tinha uma concepção da profissão como a formação que era dada às moças da elite. A qual era tida como profissão de destaque dentro da esfera social. A Reforma de Ensino que ela relata foi regida pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que prevê a qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Durante sua trajetória escolar e formação acadêmica, passou por um verdadeiro funil, metaforicamente falando. Por várias vezes teve sua formação atravessada por Políticas Públicas. Fez o Exame Admissão para ingressar no Ginásio. Ela passou por avaliações e psicotécnico no 2º grau, os quais a encaminharam não para o curso de sua escolha, que era o Curso Normal, mas sim para o Técnico em Enfermagem. “*Depois de um ano um ano e meio, a escola chamou para dizer que não tinha condições de pagar um técnico, para dar aula para nós.*” (MACIEIRA, 2017). Mesmo com uma trajetória tão cheia de obstáculos, a colaboradora persistiu. Macieira passa por aquilo que Bauman (2013) chama de dano colateral, onde homens e mulheres são sacrificados pelo processo de globalização, são obrigados a deixar seus sonhos de lado, e ainda considerados culpados por sua exclusão.

Por outro lado, a professora Laranjeira relembra de sua infância e dos sonhos que não se realizaram em função das condições sociais e econômicas em que vivia. Nossa entrevistada conta que, em um momento da vida, sonhava com a carreira

militar, mas para ela esse sonho estava muito distante, uma vez que raras eram as mulheres que conseguiam ingressar nessa carreira. A exclusão (dano colateral), relatada por Bauman (2013), ocorre também com nossa colaboradora ao lembrar esse sonho antigo.

Ela ressalta que passou a se apaixonar pela docência ao ter feito um estágio durante o ensino médio:

Desde criança, a gente sempre brinca de ser professora dos irmãos ou dos primos. Eu queria ser professora ou eu queria ser militar. Não consegui porque sempre faltava o dinheiro. Quando tive condições financeiras, eu tinha engravidado. Tudo foi ficando para trás. Durante o ensino médio, eu fui trabalhar em uma escola municipal. Então, conforme o tempo foi passando, eu fui percebendo o quanto gostava de ser professora. (LARANJEIRA, 31 anos, Pedagoga)

Nossa entrevistada além das dificuldades que passou e do sonho interrompido, ora em função de ser financeiramente inviável ora por questões pessoais, também relata que não se sentia capaz intelectualmente. Embora recebesse muitos elogios de seus mestres, na época, sentia-se “[...] *um pouco fraca nos estudos, mas eu era muito esforçada, muito dedicada. Recebia bastantes elogios dos professores no colégio.*” (LARANJEIRA, 2018). Esse relato da professora traz à tona uma questão muito relevante: a qualidade do ensino público.

Observa-se uma aluna com dificuldades de aprendizagem que não teve nenhum atendimento específico por parte da escola. Há uma massificação da educação, com o agravamento da qualidade do ensino público e o descaso por parte do Estado. Isso afetou o desempenho de um dos papéis mais importantes da educação que é a emancipação humana. E abriu espaço para que o ensino privado avançasse no campo ocupado até então pela rede pública.

Laranjeira no relato a seguir justifica as razões pelas quais não ingressou no Curso Normal: “*Nessa época, eu estagiava durante o dia e estudava a noite. Não fiz o Normal, pois era turno integral e eu precisava trabalhar.*” (LARANJEIRA, 2018)

Na fala desta entrevistada se observam fatores sociais que interferem na sua trajetória profissional. Há uma dificuldade para a professora atingir seus objetivos por questões sócio-econômicas. Segundo Souza (2006, p.26), nas narrativas é possível perceber como cada entrevistada vai “[...] atribuir a devida importância à dimensão social e as raízes culturais de nossas memórias e evidenciar, a partir da reflexão sobre si mesmo e seu percurso de vida, tudo aquilo que se deve ao meio

social [...]”. Os relatos de Laranjeira ratificam as colocações de Souza (2006) a respeito da valoração da dimensão social nas escolhas feitas ou impostas.

Na sua entrevista, ela deixa claro que optou por estudar à noite em função da necessidade de trabalhar durante o dia. Esse trabalho, em uma escola municipal, foi como atendente/auxiliar de professor. Por ironia do destino, Laranjeira trabalhou com crianças na faixa dos três aos quatro anos, sem qualquer formação na área.

Percebe-se na caminhada de nossa protagonista o quão prejudicada foi sua formação. A ausência de um programa de Políticas Públicas para formação de professores permitiu que uma jovem, sem qualificação específica, pudesse ser contratada para trabalhar, quatro horas diárias, em uma Escola de Educação Infantil, atendendo crianças. Sua experiência nunca foi levada em consideração, pois o sistema não a reconhece. Cabe lembrar que esse fato ocorreu no final da década de 1990 e, ainda hoje, é algo recorrente.

Laranjeira explica como ingressou na faculdade de Pedagogia, quando na realidade desejava cursar Engenharia. Não o fez, por receio de não ser aprovada:

Eu queria fazer engenharia, sempre gostei de matemática. Mas eu pensava no ponto de corte, que era muito alto. Na minha época, havia o PEIES: a cada ano do ensino médio se fazia uma prova com os conteúdos estudados naquele ano. O ponto de corte da engenharia deu 70 e poucos, eu não consegui entrar. Como a gente fazia opção de dois cursos, eu havia optado por Pedagogia e fiquei na suplência. Então fiz vestibular em uma faculdade particular e passei. Em 2004, quando entrei, era muito mais concorrido do que é agora, porque agora qualquer um passa, há mais vagas do que concorrentes. (LARANJEIRA, 2018)²⁵

Por não conseguir pontuação suficiente para ser aprovada, optou por ingressar em Pedagogia em uma instituição privada. É explicitada na fala de Laranjeira a desvalorização da profissão docente quando deixa claro que o ingresso em Pedagogia tornou-se mais fácil a cada ano. Outro fator que contribui para a essa desvalorização reside no fato de que há um grande número de cursos de Licenciatura em diversas instituições privadas, inclusive em modalidades EAD.

Laranjeira recorda-se dos ensinamentos da mãe:

²⁵ PEIES (Programa de Ingresso ao Ensino Superior) foi um sistema de vestibular seriado da Universidade Federal de Santa Maria. Nele, alunos do Ensino Médio de diversas escolas do Rio Grande do Sul e do Brasil respondiam à questões objetivas em uma prova realizada no final de cada um dos três anos escolares. A Universidade disponibilizava 20% das vagas de cada curso para os ingressantes do PEIES. O PEIES foi descontinuado pela universidade a partir de 2010, e estará finalizado totalmente a partir de 2011.

Aprendi com a minha mãe que sempre devo melhorar e evoluir. Na família, os primeiros formados somos eu e a minha prima. Então não tem ninguém que tenha faculdade, só nós duas. Minha prima também é formada em pedagogia. (LARANJEIRA, 31, Pedagoga, Relato, Linhas 14 a 16)

A colaboradora fala sobre nunca desistir de algo e sobre o orgulho de ser uma das poucas de sua família com formação superior. No seu relato, também destacamos a importância da chegada ao Ensino Superior, porém, o sonho de cursar uma universidade pública continua muito distante da realidade de muitas pessoas. Aliás, sonho distante para todas as nossas entrevistadas. O curso superior em uma universidade privada parece mais acessível que a Educação Superior Pública.

A terceira entrevistada, Professora Castanheira, também inicia sua narrativa pela infância. Fala da vida na zona rural e da dificuldade de acesso à escola: “*Lá fora, nós tínhamos uma casa que era dos meus avós paternos e essa casa ficava sendo usada como um celeiro, para depósito de grãos*” (CASTANHEIRA, 2018). Ela segue descrevendo o local onde viveu na infância:

[...] numa peça da casa, havia uma parede bem lisinha. Naquela sala, era a minha sala de aula. A gente escrevia as lições na parede com carvão preto, mas eu sempre queria ser a professora, [...] eu era sempre a professora e as outras eu induzia a serem alunos. Acho que foi nesse tempo que eu decidi ser professora. Eu sempre tive a vontade de ensinar, muito mais do que aprender. E isso foi antes de eu ir para a escola. (Castanheira, 2018)

Castanheira explica que desde antes de ingressar na escola já tinha o desejo de ser professora e ensinar. Ela continua falando sobre como era a sua rotina e como descobriu o que era ser professora através da experiência das irmãs:

As minhas irmãs já estudavam. Minha mãe nos colocava mais tarde na escola, pois ficava a 4km de casa. Todos nós começamos o colégio com 8 anos. Minha mãe só nos colocava quando era extremamente obrigatório [...] Essas irmãs chegavam e ficavam brincando de escolinha, escreviam as lições na parede. Sempre estávamos juntas, tinha uma mesa grande de jantar e era ali que elas faziam o tema. Estavam, praticamente, todas numa mesma série.

A narrativa da entrevistada apresenta a dificuldade de acesso à Escola Rural na década de 1970. Ainda hoje, os estudantes de muitas escolas rurais enfrentam diversos problemas relacionados ao transporte escolar.

Sua narrativa expõe, exatamente, aquilo que propõe Goodson (2004) ao relatar que a docência é a única profissão que se experimenta antes mesmo de ser. O que se observa pela narrativa de Castanheira é que ela constrói um contexto de ser professora sem ter a vivência da escola. Esse sonho é baseado nas referências passadas pelas irmãs. Ela vive a escola através das irmãs, brinca de escola sem ter a experiência.

Castanheira continua a relembrar a vida com as irmãs na infância na mesa de jantar depois que as irmãs chegavam da escola:

Foi assim que eu me alfabetizei, vendo elas fazerem os temas e brincando de escolinha também. Fazíamos rabiscos na parede. [...] depois a gente corrigia esses rabiscos. As gurias me diziam que, na aula, elas escreviam e a professora corrigia, e sempre dizia que tudo estava horrível. Eu não sei por que, mas isso me indignava e eu achava que talvez alguém devesse corrigir essa professora que era tão má com elas. Não queria ser essa professora má que elas tinham. Eu achava que deveria corrigir, mas ser mais suave. Era assim que fazíamos quando a gente brincava. (CASTANHEIRA, 2018).

A experiência das irmãs e as brincadeiras ajudaram Castanheira a se alfabetizar. As recordações de nossa entrevistada em relação à professora das irmãs resistem ao tempo. Ela criou uma imagem de “professora-carrasca”, transmitida pelas irmãs, era a imagem de quem ela não queria ser como professora.

Continua seu relato contando como começou a frequentar a escola: “Quando chegou a minha vez de ir para a escola, com 8 anos, foi instalada uma mais perto de casa. Eram aquelas escolas multisseriadas que eram da primeira à quinta série.” (CASTANHEIRA, 2018)

Castanheira também rememora que a escola era o único lugar onde convivia com outras pessoas: “Antes de ir pro colégio, eu só tinha as minhas irmãs pra brincar. Quando comecei a estudar, fiz amigos.” (CASTANHEIRA, 2018). A escola para essa família teve uma grande função social, pois é nela que ocorre a interação com as demais pessoas, além da própria família. Esse fato ainda é comum em escolas de zona rural ou nas periferias. A escola se torna o local de socialização e lazer dessas pessoas.

Castanheira relembra que o acesso a livros era difícil na época e que quando os livros se tornavam inaptos ao uso na escola eram colocados em caixas para que os alunos levassem pra casa como doação:

A gente não tinha livros em casa. Toda a vez que a prefeitura mandava livros didáticos novos para a escola, os antigos eram doados para os alunos. Eles eram colocados em umas caixas e a gente corria para aqueles livros, para pegar e levar pra casa para ler. Então, acho que a partir daí que intensificou a história de me tornar professora. (CASTANHEIRA, 2018)

Como se percebe nesse relato, os livros eram artigos de luxo e valiam ouro para alguns estudantes. Era a única fonte de conhecimento com a qual tinham contato. E as dificuldades de acesso à educação e aos livros se refletiam nos alunos. Ela recorda de um colega com dificuldades:

Eu me lembro que tinha um menino de 13 anos no primeiro ano, o Sidney. Ele não sabia ler nem escrever. A professora sempre me punha com esse menino, para tentar fazer com que ele se alfabetizasse. Ficamos 6 meses trocando de livro para que ele aprendesse. No retorno das férias, no meio do ano, a professora trouxe umas fichas, que eu não lembro bem o que eram, mas sei que ela nos colocava no cantinho meio separado. Com essas fichas o Sidney aprendeu algumas palavras. Eu sempre gostei de ensinar e não de ser ensinada. Não sei se é porque eu já entrei na escola sabendo. (CASTANHEIRA, 2018)

Apesar do gosto pela escola, Castanheira interrompeu os estudos no 5º ano, já que a escola multisseriada só possibilitava o estudo até tal ponto:

Estudei até o 5º ano e parei de estudar por 10 anos. Depois houve um tempo em que o Collares criou aquelas escolas Pólo, que juntava todas as escolinhas do interior numa só. Acresciam mais três anos: sexta, sétima e oitava série. Eu já tinha 22 anos quando tive a oportunidade de retornar à escola. (CASTANHEIRA, 2018)

Entre a interrupção e o retorno aos estudos, passaram-se 10 anos até que ela pudesse concluir o ensino fundamental. Castanheira traça um paralelo com o ensino de hoje:

Relacionando o meu quinto ano, hoje, eu acredito que ele seja o nono ano. O nono ano hoje seria o meu quinto ano antigamente. Quando a gente voltou para sala de aula tudo que eles estavam vendo, naquele momento, a gente já tinha visto. (CASTANHEIRA, 2018)

Nesses relatos, a professora rememora a precariedade da escola, dificuldade de acesso a livros e questão das escolas multisseriadas. Embora nossa entrevistada relembre uma situação da década de 1970, trata-se de um fato que ainda é atual. Hoje, os livros estão disponíveis, mas a informatização e o acesso à internet são precários, o que impossibilita a utilização dos grandes acervos socializados.

Atualmente, muitas escolas ainda não possuem um espaço específico para a biblioteca, o que se vê são espaços multiuso. São questões antigas, porém ainda atuais. A maioria das escolas da zona rural, ou próximas à zona urbana devido à expansão das cidades, conserva turmas multisseriadas, apoiadas pelo Projeto Federal – Escola Ativa²⁶. Algumas mantêm sua arquitetura original e em alguns casos ainda com prédios em madeira.

Hoje, há vários indicadores²⁷ que reafirmam a fala dessa professora com relação a essas questões. E, principalmente, no que concerne à qualidade da Educação Brasileira, tão defendida por Freire (2011) que prega uma educação emancipadora como direito humano.

A quarta entrevistada, a Professora Figueira, talvez represente uma nova geração de professores, pois é a mais jovem. Seu sonho de infância era ser, inicialmente, médica. Com o passar anos, por influência do pai e do avô, assim como os irmãos, passou a se interessar pela carreira militar. Podemos identificar a influência da família na sua escolha. Para esta entrevistada, o Curso Normal serviu, conjuntamente, com a faculdade de Educação Física como instrumento para o ingresso na carreira militar. Ela explica a escolha dos cursos: *“Eu escolhi o Curso Normal para entrar no quartel, porque oferece vagas para alguns cursos. Então eu escolhi Educação Física porque sempre gostei de esportes. E o Normal porque vi em um edital de concurso”* (FIGUEIRA, 2018). Apesar das escolhas, Figueira explica que seu sonho de infância era outro, sua primeira escolha era outra:

Eu sempre gostei de criança, tanto que a primeira faculdade que eu sempre quis fazer foi medicina. Eu queria ser pediatra. Sou apaixonada por crianças! Quando eu tinha 13 anos, em 2008, as brincadeiras com outras crianças e, principalmente, as de escolinha me incentivaram a ver a profissão com outros olhos. Ser docente também seria uma forma de cuidar dos outros, como um médico, mas eu nunca pensei em ser professora era uma das últimas da lista. (FIGUEIRA, 2018)

Percebe-se pela fala de Figueira que seu sonho de infância era ser médica, cuidar de crianças, chegou a brincar de professora, mas não imaginava a docência.

²⁶ Escola Ativa <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa/escola-ativa>

²⁷ Diversos indicadores quantitativos parecem explicitar tal fato”. Um desses indicadores é o do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês). Divulgado em dezembro de 2016, o último resultado do ranking mostrou que o Brasil ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática, entre 70 países avaliados nessas três áreas. A amostra brasileira contou com 23.141 estudantes de 841 escolas, que representam uma cobertura de 73% dos estudantes de 15 anos de idade.

Opta pelo curso de Educação Física pelo amor ao esporte. Porém, tal profissão também dá a ela a possibilidade de ingresso na carreira militar, a qual, na sua visão, traz uma estabilidade maior que a carreira como professora. Conforme apontado na apresentação das entrevistadas, hoje, a primeira opção de Figueira é a carreira militar, sendo a docência sua segunda opção profissional.

As narrativas das professoras Laranjeira e Figueira, que são as mais jovens entre as nossas entrevistadas, abrem a discussão sobre a representação de papéis sociais na infância, principalmente, os socialmente aceitos como sendo femininos. Porém, nas suas lembranças surge o desejo por funções sociais e ocupações que para outras gerações seriam destinadas aos homens como a Engenharia e, especialmente, a carreira militar.

Todas as quatro entrevistadas são inseridas no contexto da fala de Becker (2018a), quando menciona que ser professora, nas décadas de 40, 50, 60 e 70, era uma carreira feminina destinada a moças da elite social, às quais eram consideradas “bons partidos”. Vê-se que, para as gerações mais recentes, há uma modificação das possibilidades de exercer outros papéis que não os óbvios destinados às mulheres.

Conforme Louro (1997) e Souza (2004) os primeiros anos de escolarização, os anos iniciais do Ensino Fundamental, sempre se caracterizaram por ser um “gueto feminino”. Os autores não vêm isso como um fato natural, mas como uma imposição social, uma alternativa imposta às mulheres. É “[...] através de disseminação de valores e representações sobre a condição feminina e de escolha da profissão implícita no âmbito das relações de gênero [...]” (SOUZA, 2004, p.45). Cabe ressaltar que a escolha de ser professora também perpassa pelos exemplos e experiências que temos quando mais novos.

Passaremos a falar de gênero, e, posteriormente, dos modelos que nossas entrevistadas criam a partir de suas experiências

5.2.4 Gênero e docência

Conforme dito, é através dos modelos propagados que se imprime a distinção de gênero. Essas marcas de diferenciação encontram-se em todos os níveis de vivência, inclusive na educação e na forma como meninos e meninas são criados. É possível afirmar que a representação da mulher e da professora é fruto da

sociedade na qual se vive. À mulher, historicamente falando, são delegados o que os homens consideram trabalhos menos dignos, ou que eles veem como sendo “trabalho de mulher”. Confortin (2003) explica a criação social de homem e mulher:

[...] homens e mulheres são produzidos socialmente e esta produção se dá em múltiplas instâncias sociais: dá-se através dos discursos, das doutrinas, das imagens, dos símbolos, na escola, na família, na igreja, através da mídia, enfim, ser homem e ser mulher é um processo que não está pronto na hora do nascimento da pessoa. É um processo que se dá ao longo da vida e de acordo com as múltiplas influências e instâncias. (CONFORTIN, 2003, p.111).

Esses processos e influências podem ser vistos ao falarmos de ensino fundamental e da profissão docente, principalmente, ser sempre associada à figura feminina. A feminização da profissão, conforme Santos (2008), está diretamente ligada à desvalorização profissional da carreira docente.

O papel do homem como educador remete à figura do conhecimento e autoridade, já a da mulher, é de apoio e cuidado conforme Louro (1997, apud UNESCO, 2004, p. 45): “o professor sempre foi associado à autoridade no conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos”.

A autora remonta ao passado, quando homens eram os mestres das salas e explica que a desvalorização da profissão, com baixos salários e situações precárias de trabalho, é anterior à feminização. Em função da desvalorização, os homens começam a deixar os bancos do Curso Normal e o discurso é que a mulher tem, naturalmente, uma inclinação para a docência, uma vez que a escola era vista como uma extensão do lar. Dessa forma, a profissão passa a ser associada a adjetivos como: paciência, afetividade, doação, conforme Santos (2008).

De acordo com Louro (2007), o sexo masculino vai deixando os bancos do Curso Normal e a docência, originando a feminização falada anteriormente. A autora explica os porquês dessa evasão:

[...] a ampliação das atividades de comércio, maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais, tudo concorria para a viabilização desse movimento (LOURO, 2007, p. 449-450).

Os homens procuram empregos que paguem melhor, deixando o espaço escolar para as mulheres. Chauí (1984) aponta que a inserção das mulheres nos espaços públicos ocorreu de forma gradual. Conectada à noção de que ser mulher é ser mãe, entende-se que os primeiros anos do ensino devem ser uma atividade, especificamente, feminina. Neste momento, percebemos a conexão de cuidar/educar. E, segundo Louro (2007), muitos argumentavam que as mulheres estavam despreparadas para o papel, porém, outros apontavam que estava na natureza da mulher assumir o papel da educação no ensino fundamental, uma vez que era esperado dela que pudesse cuidar e educar:

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, 'a extensão da maternidade', cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha 'espiritual'. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 2007, p. 450).

Os adjetivos citados, anteriormente, como características essenciais para o exercício da profissão, também estavam ligados ao que chamaram de vocação da mulher para a docência, segundo Louro (2007), e por consequência se tornaram pré-requisitos no exercício da profissão. "Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando a idéia de que a docência deve ser percebida mais como sacerdócio do que como uma profissão" (LOURO, 2007, p. 450). A docência vista quase como um sacerdócio, algo vocacional, é construída por uma sociedade patriarcal e que se mantém até os dias de hoje:

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam quem, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado a idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. (BRUSCHINI & AMADO, 1998, p. 7)

Embora induzidas a escolher profissões menos importantes, a docência era uma forma de deixar a esfera privada para trás, mesmo que fosse para ter uma profissão pouco valorizada e mal remunerada:

Ser professora, na visão das mulheres e da sociedade, possuía mais prestígio do que ser governanta, costureira ou parteira. Desta forma, mesmo

o magistério não sendo uma profissão bem remunerada, ainda assim garantiria um salário melhor que estas outras profissões destinadas a elas. A possibilidade de circularem pelo espaço público desacompanhadas e de adquirirem conhecimentos que iam além das prendas domésticas, como era usual, também foi grande atrativo. (ROSA, 2011, sn)

As transformações de esfera pública e privada, e entrada da mulher nessa esfera pública, conforme apontou Rosa (2011), estão ligadas ao processo de industrialização do século XX e remodelação da sociedade. Em muitos casos, o homem era o provedor da casa, mas a necessidade de sustento também recaiu nos ombros das mulheres e, segundo Almeida (1998), ao falar que “[...] o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar” (ALMEIDA, 1998, p. 71). A profissão docente era mais prestigiada do que outras, conforme apontou Becker (2018a) ao falar sobre as normalistas do Olavo Bilac.

O magistério torna-se um meio de deixar a esfera privada, terem um sustento e uma profissão. A necessidade de expansão da educação implicava em mais gastos, e o governo já pagava mais aos homens que lecionavam. As mulheres eram a alternativa de expansão sem um grande aumento nos gastos, já que os homens não iriam aceitar a redução dos seus salários. Conforme Catani et al. (1997):

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia – procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não por coincidência este discurso foi dirigido às mulheres. (CATANI et al., 1997, p. 28-29)

Para a compreensão do trabalho docente, se faz necessário o entendimento de gênero e da divisão do trabalho de acordo com ele. Não é algo que se restringe ao universo docente, é preciso vê-lo de forma ampla, algo que permeia toda a sociedade e todas as relações.

De uma maneira geral, a profissão é, predominantemente, feminina, mas é preciso observar que os homens que permaneceram na profissão passaram a ocupar cargos de direção e supervisão. Mantendo um espelho das relações que, ainda hoje, são vistas dentro da esfera privada. Mesmo sendo uma profissão feminizada, os órgãos reguladores são controlados por homens, ou seja, as leis e os

currículos são montados por homens. É evidente a estereotipização da docência e suas implicações no exercício da profissão, mas se faz necessário deixar essas formas deturpadas de entendimento da docência e passar a valorizá-la como profissão que é, a única que forma todas as outras.

5.2.5 Infância: lembranças da escola

Durante nossas entrevistas, as colaboradoras suscitaram, em suas lembranças, que visões tinham da docência antes de suas formações. Catani et al. (1997) explica como se dão as concepções sobre as práticas docentes:

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

Como é possível perceber na citação, as concepções se formam quando crianças mesmo antes do ingresso em uma sala de aula. Bolívar (1997) também compartilha o pensamento e explicita que a perspectiva autobiográfica e as histórias de vida possibilitam ao professor aprender por meio das experiências, refletindo sobre o seu fazer e construindo-se nesse processo de uma forma crítica. É possível afirmar que não só a partir das próprias experiências, mas das de outros que se forma a concepção de docente. A experiência narrada por um, torna-se, de certa forma também a experiência daquele que ouve.

Antunes (2011) fala sobre a memória dos primeiros anos de vida e das primeiras experiências escolares vividas, as quais se tornaram a base e o exemplo do docente futuro:

Muitas das lembranças de forma como o docente era tratado, enquanto ainda aluno do Ensino Fundamental, na maioria das vezes, influenciarão na maneira como ele tratará seus alunos. A memória da escola, dos antigos mestres e colegas também é um aspecto definidor no processo contínuo de tornar-se professor. Esses aspectos irão auxiliar no conhecimento e nas características das etapas profissionais vivenciadas ao longo da carreira docente. (ANTUNES, 2011, p.26).

Conforme propõem os autores, são nos exemplos vistos, nas experiências vividas ou repassadas e apreendidas de outros que o docente já inicia a sua formação ainda na infância.

Nossa colaboradora, Macieira, fala sobre os professores que a influenciaram, tanto com bons quanto com maus exemplos. E acrescenta o quanto o fazer de outros influencia no ser docente:

Essas pessoas foram fazendo eu me apaixonar. Mesmo os profissionais que me decepcionaram também me impulsionaram. Quando eu não gostava de alguma coisa, daí eu pensava assim: ‘– Eu vou me posicionar para agir diferente e de outra maneira.’ Depois ficava ponderando: ‘– Será que a pessoa agiu realmente de maneira incorreta ou sou eu que não estou querendo aceitar o posicionamento dela?’. (MACIEIRA, 2017)

Percebe-se, pela fala de Macieira, que os bons professores, e que se fazem presentes, despertam a paixão, mas que os mais ausentes também dão o exemplo a não ser seguido. Macieira relembra a sua primeira professora de inglês e um professor de literatura que foram grandes exemplos:

Não sei explicar, mas minha primeira professora de inglês, a Ginlova, fez eu me apaixonar pela língua. Eu amava o jeito de ela dar aula. Eu queria ser professora como ela. Eu também tive um professor de Literatura que declamava em sala de aula. Meu Deus do céu, coisa mais linda! Eu sonho em ser professora como eles. (MACIEIRA, 2018)

Macieira reflete sobre os professores com quem teve contato durante toda sua trajetória de estudante. Suas contribuições e sobre o seu olhar sobre a docência.

A imagem que tenho hoje de docente quando vejo os outros, e agora não estou me baseando nos que me marcaram, é diferente e triste, pois eu não quero agir como eles. Parece que hoje estão todos cansados, trabalham e não recebem. Não vejo mais aquela vibração, aquela luz. Percebi isso muito mais agora que estou convivendo com muitos professores. Me parece que estou indo para uma fábrica, é tudo compartimentado, cada um nas suas funções, não há interação, até mesmo a forma como se referem aos alunos relembra um produto industrializado. (MACIEIRA, 2018)

É possível depreender através da fala de Macieira a mudança da visão dos professores a respeito de seu próprio fazer profissional, como propôs Tardif e Lessard (2014). Na visão dos autores e da vivência de Macieira, o trabalho docente tornou-se algo mecanizado/padronizado.

A escola

[...] trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas, fixadas por leis e regulamentos. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 24)

No dia da entrevista, Laranjeira relata que, coincidentemente, encontrou com uma de suas professoras mais admiradas:

Encontrei uma professora no ônibus, quando eu vinha pra cá, ela trabalha no Estado. Ela olhou para mim e disse: ‘– Oi La! Tudo bom? Voltamos hoje ao trabalho!’. Eu disse: ‘– Não Prof!’. Ela me olhou e disse: ‘– Como La? Eu já achei que tu estavas lecionando’. Eu disse: ‘– Ainda não prof’. Ela disse: ‘– Tem que fazer concurso para longe.’. Aí eu disse: ‘– Para mim não dá. É complicado em função da família.’. Eu disse para ela, a professora Maria Inês, que não tinha como. Ela é uma pessoa em quem eu sempre me espelhei. (LARANJEIRA, 2018)

Já Castanheira começa sua narrativa pela professora das irmãs, que lhe marcou embora nunca tenha tido aula, diretamente, com ela (relatado anteriormente). Só a conhecia através da narrativa das irmãs e em seguida muda o foco para a sua primeira professora, a quem admirava muito:

A minha primeira professora era bem ao contrário dessa professora que eu relatei. Era o tipo de professora que dava prêmios aos alunos, acompanhava, se dedicada aos alunos, era ela era muito suave no trato com a gente. Eu me lembro de poucas vezes em que ela colocou alguém de castigo. Como eu já sabia ler e escrever, a escola era muito chata, pois eu aprendi com meus irmãos. (CASTANHEIRA, 2018)

Castanheira relembra as premiações recebidas pela professora:

[...] a gente sempre tinha prêmios, ganhava estojos, mochilinha. A gente não tinha mochila, era um pano, um tecido com uma alça que se chamava patuá. Essa professora ganhava uma verba por ser a melhor professora da campanha, ela reservava essa verba para comprar material e também para fazer esses prêmios. (CASTANHEIRA, 2018)

Percebe-se que a professora, apesar das dificuldades, costumava dar um incentivo aos alunos para que sempre buscassem o seu melhor, assim como procurava ajudar aos que não tinham tantas condições financeiras para comprar

materiais. Ela continua a narrativa lembrando-se de uma professora de Língua Portuguesa:

Eu fui aluna de uma almoa, que era lá de fora, a Lia. Ela era formada em português e em inglês. Ela exigia que a gente falasse 100% correto em sala de aula. Mas a gente tinha aquele desleixo que tem até hoje de falar errado. Ela não admitia que se falasse errado, sempre exigia o português formal. Então eu cheguei no segundo grau bem preparada nesse sentido. (CASTANHEIRA, 2018)

Os professores eram incentivadores, mas também exigentes. A fala de Castanheira retrata uma professora que a preparou para que fosse uma excelente aluna em sua língua materna. Lesse e escrevesse corretamente, o que, infelizmente, não é a realidade de muitos dos brasileiros. Ela prossegue falando dos incentivos recebidos dos mestres ao longo anos de escola:

Tinha os professores que se destacavam, que eram bastante incentivadores. Eles diziam: ‘– Vocês devem continuar os estudos, vocês não podem parar. Vocês têm possibilidades. Quando saírem daqui, já pensaram o que fazer? Vão sair daqui e fazer faculdade?’. E respondíamos: ‘– A gente tá muito velho para uma faculdade’. E eles diziam: ‘– Então vocês vão para o técnico’. Eles falavam pra fazer secretariado, ou isso, ou aquilo. Sempre davam um incentivo. Contavam sua história: ‘– Ah! Também passei muito trabalho.’. (CASTANHEIRA, 2018)

É evidente que os professores tinham como meta fazer com que os alunos buscassem o melhor para si, uma qualificação, fosse de nível superior ou em nível profissionalizante (técnico). Mas o que eles queriam era que os alunos prosseguissem nos estudos. O objetivo era fazer com que não se acomodassem na situação e fossem em busca dos sonhos, não importando a idade ou a condição social. Castanheira continua lembrando de outros dois professores:

O Professor Leonir fez um bom trabalho com a gente em química e teve uma outra professora: a Inês, que era de física. Eram as duas disciplinas que a gente gostava de estar em sala de aula, aprendíamos. As demais eu não aprendi nada, ficávamos decepcionados. E quando tínhamos essas aulas, a gente se encantava novamente. (CASTANHEIRA, 2018)

Percebe-se que esses mencionados mostravam a paixão pela profissão e pela disciplina que estavam lá para ensinar, ao contrário de outros como ela relata:

Professor Maneco era o nome dele. Ele dava aula de geografia. Sentava em cima da mesa e dizia assim: ‘– Sabe esse livro que tem aqui em cima da

mesa, um de vocês vem cá, abre em tal página. Copia no quadro e os outros copiem no caderno.’ Assim a gente fazia e ele não fazia nada. Não lecionava nas aulas dele, só matava o tempo! E os demais eram todos nesta linha de pensamento. Eles achavam que a gente estava ali simplesmente pra ter um diploma e não para aprender. (CASTANHEIRA, 2018)

O fato de ter cursado um supletivo para concluir o ensino médio não significava apenas obter um diploma. Na opinião de Castanheira, era muito mais do que do que isso, ela tinha vontade de aprender e não só de ter um “canudo” na mão. Ela prossegue falando:

[...] nesse supletivo a gente encontrou esses professores. Professores que sempre incentivaram e professores que estavam ali para cumprir carga horária. E a gente sempre queria se espelhar naqueles professores que estavam ali para fazer a diferença. (CASTANHEIRA, 2018)

Ou seja, não é cumprir hora e fingir que ensina. Esses professores, infelizmente, mostram o como não ser na profissão. Felizmente, há os que ainda servem de incentivo e de modelo para que se prossiga na jornada conforme a nossa colaboradora expôs.

Os depoimentos de nossas protagonistas vão ao encontro do que propõe Oliveira, quando a autora fala que:

Nossos modelos de professores, aprendidos nos processos iniciais de escolarização e ainda no ambiente acadêmico, dizem muito das construções dos nossos perfis, pelo menos nos primeiros tempos na profissão (os outros em Nós), quando ainda não dispomos de uma experiência produtora de uma professoralidade. Reconhecemos nas representações presentes na memória, exemplos, modelos e comportamentos que são reconfigurados, reapropriados, recriados à luz das nossas subjetividades. (OLIVEIRA, 2016, p.12)

É evidenciado na fala das entrevistadas e à luz da teoria que nós professores nos espelhamos em nossos melhores exemplos para seguir a profissão, assim como tomamos como exemplo aqueles que não foram tão bons professores para que nunca seja repetido o comportamento/atitude que não nos agradou como alunos.

Goodson complementa esse pensamento acerca de nossas primeiras vivências e que foram confirmadas por nossas colaboradoras:

Uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno. Relatam,

muitas vezes, que: ‘foi esta a pessoa que pela primeira vez, me fez aderir ao ensino’; ‘estava sentado na sala de aula, quando, pela primeira vez, decidi ser professor’. (GOODSON, 1995, p.72).

O mesmo pensamento é partilhado por Arroyo (2013) quando fala sobre o imitar e o contágio de uma “doença de como ser docente” que se carrega para toda a vida:

Nas formas como os professores e professoras dos primeiros anos de nossa experiência escolar vivenciam essa forma de ser e de ver. Com eles e elas teremos de nos parecer. O aprendizado por imitação e contágio se optamos por esse ofício guardamos mais do que lembranças. Sua imagem nos acompanha e contamina nossa forma de ser no presente. (ARROYO, 2013, p.125)

As concepções que nossas colaboradoras têm sobre as suas práticas como professoras se relacionam, diretamente, com as experiências com outros profissionais, nos primeiros anos dos bancos escolares. E mesmo depois de adultas, ao conviver com outros docentes, durante o seu exercício profissional, ainda se veem como os seus antigos modelos. Essas lembranças parecem a procura de um ponto-chave da identificação dessas mulheres com seus alunos também, para que o seu fazer docente faça sentido não só para elas, mas para eles que podem vê-las como exemplos de futura profissão.

Outro dado que nos chama atenção, é que esses modelos em que se espelham estão presentes para aquelas que se formaram há mais tempo. Já as entrevistadas mais jovens não tiveram despertada essa sensação por parte dos seus professores. De acordo com Louro (1997), os professores são tidos como modelo de retidão de caráter desde a época jesuítica. Colaborando com isso está a fala de Becker (2018a), quando expõe que o professor deveria ter perfil modelo. O que nos leva a concluir que, durante décadas, esse conceito de professor modelo com atributos inerentes a pessoa também foram transformados com a sociedade. Em tempos de “sociedade líquida”, conforme Bauman (2013), nossos modelos são líquidos e midiáticos, não se fixam.

5.2.6 Curso Normal: a busca das professoras

Além de responder essa questão, procuramos identificar o que as nossas colaboradoras de pesquisa, professoras já graduadas, buscam ao escolher o Curso

Normal. Dessa forma, também aparecem outros questionamentos sobre a formação de professores:

- Haveria uma relação com a formação adquirida na Graduação? Ou com a procura por preencher novas lacunas identificadas por essas professoras no que se referem as suas formações?
- Essa procura tem relação com as exigências da prática profissional?

Aqui se levanta uma questão muito importante quando se aborda histórias de vida que é ver a época e o contexto onde se está inserido. A representação social que se compõe no movimento histórico onde surge este indivíduo:

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. (GOODSON, 1995, p. 75)

Macieira faz toda uma análise do Curso Normal a partir do seu ingresso, no início de 2016. Ela relata as alegrias e as tristezas, as vivências com os professores.

Eu contava os dias para começarem as aulas do Curso Normal. No primeiro dia, eu estava muito ansiosa. Sempre vi quem faz o Normal como tendo um 'algo mais', pois trabalha com crianças. E pra mim, naquele tempo, a Pedagogia era algo muito distante. Eu vim pro curso com sede de conhecimento. Bebi até o ar que as professoras respiravam. (MACIEIRA, 2017)

Macieira tinha grandes expectativas em relação ao Curso Normal e via ali a oportunidade de obter um diferencial no seu currículo docente. Ela complementa:

O Normal para mim tem esse diferencial, por isso o ano passado para mim foi um ano que marcou. Eu contava os minutos para poder vir pra cá. Na faculdade de Letras eu não vi muitas coisas que foram ensinadas aqui. O ano passado foi muito, muito bom! Mas este ano, eu me decepcionei. Eu penso que... não sei bem explicar. Não é que eu tenha perdido o amor pelo curso. Acho que, na verdade, eu me decepcionei com pessoas não com o curso. Tanto que quando havia algo que eu pensava que não estava correto, eu questionava o professor ou a situação. (MACIEIRA, 2017)

Macieira relembra das decepções com algumas pessoas ou situações, mas que ainda tem um grande apreço pelo Curso Normal. Ela prossegue ressaltando a

questão avaliações e que, na sua visão, o aluno é mais do que apenas uma nota: “Teve outra situação que me decepcionou dentro da proposta, dentro de tudo que é pregado... temos que olhar o aluno com um todo, aluno integral, o aluno não é só uma nota.” (MACIEIRA, 2017). E mesmo com algumas situações que a decepcionaram, ela atribui ao Curso Normal algumas vitórias acadêmicas:

Eu não sei dizer, exatamente, quando foi me dando um aperto no coração, pois estava terminando! Mas foi o Curso Normal que me proporcionou fazer Pedagogia. Também me incentivou para fazer um mestrado. Coisas que eu sempre fui empurrando com a barriga. (MACIEIRA, 2017)

Macieira, com a inspiração dada pelo Curso Normal, deu prosseguimento em sonhos por muito tempo adiados, e continua creditando ao Curso Normal algumas outras conquistas e conhecimentos:

Embora a pedagogia não seja só para trabalhar com educação infantil e anos iniciais, eu tenho a base daqui. Quando o professor fala nas aulas da faculdade, eu lembro o que eu já estudei aqui. Também, quando chego em casa, reviso meu antigo material, as cópias de livros, meus cadernos. Nada foi fora, tudo está guardado, pois posso precisar. (MACIEIRA, 2017)

Macieira narra o sentimento que nutria ainda na adolescência e como imaginava ser o Curso Normal:

Vem ao encontro do que eu acreditava desde a adolescência, que o Curso Normal era algo especial. Não sei explicar bem. Sempre tive esse sentimento. Talvez porque na faculdade de Letras eu não tenha tido preparo pra trabalhar com crianças, embora eu tenha saído de lá como professora de língua inglesa. O Curso Normal tem esse detalhe: trabalhar com as crianças. Vemos o desenvolvimento deles desde picurruinhos. (MACIEIRA, 2017)

Embora não saiba explicitar o que é esse sentimento e essa sensação em relação ao curso, ela tenta explicar o que o Normal trouxe para sua formação: “Aqui eu pude linkar a prática com a teoria. Temos a possibilidade de trabalhar muito tempo com as crianças. Esse contato pra mim foi muito importante, pois eu também sou brincalhona, gesticulo muito, falo com o corpo.” (MACIEIRA, 2017). O fato de ter contato com as crianças e poder vivenciar a prática diária de uma sala de aula é um fator crucial para Macieira:

Eu procuro ter um cuidado especial com as crianças em sala de aula. Ao mesmo tempo que é desafiador também é gratificante. Eu me vejo 'obrigada', vamos dizer assim, a sempre buscar uma forma diferente e melhor de trabalhar com as crianças. Sem dar as coisas de 'mão beijada' para elas. Eu tenho uma certa preocupação com o como vou passar os conteúdos. Por exemplo, a matemática, se eles não tiverem uma boa base, nunca irão entender o que vier pela frente. Cada vez que eu vou preparar um plano penso nisso. E se bobear eu varo a noite elaborando um plano, faço e refaço até achar que está de acordo com o que deve ser. O bom é que a gente tem orientadoras para ajudar a gente. (MACIEIRA, 2017)

Macieira exprime a importância de fazer um Plano de Aula que possa proporcionar o aprendizado da criança, mas que também não seja tão complicado a ponto de a criança não entender. Ela ressalta a importância do acompanhamento dos professores do Curso Normal para orientar cada passo dado. Macieira segue:

Durante o estágio, me vi tendo uma reação mais enérgica com uma criança. Na mesma hora, me dei por conta e pensei: '– Meu Deus eu estou com uma criança, eu sou responsável por ela também, pela formação, desenvolvimento, pela vida dela hoje e por quem ela vai ser no futuro.'. (MACIEIRA, 2017)

Nossa colaboradora, ao ter uma reação enérgica com relação ao comportamento de uma criança, repensou sua importância, como professora, na formação e na vida dessa criança. Ela relata a sua experiência em dar aulas para uma turma de segundo ano e a relevância desse estágio da educação:

Para fazer o estágio, eu só poderia pegar uma turma pela manhã, pois eu já estava trabalhando à tarde. Fui dar aula para um segundo ano. É bem desafiador, pois estou dando a base pra essas crianças. É muito enriquecedor, ao mesmo tempo que me assusta. Porém não há fórmulas prontas. Uma hora acertamos, outra erramos. Mas estou muito feliz, mesmo com todo o desgaste físico e mental que trabalho, faculdade e estágio causam. (MACIEIRA, 2017)

Ao longo do depoimento de Macieira revela-se a vontade de começar o curso, suas expectativas e a realização de um sonho de adolescência. Ela trouxe consigo idealizações em relação ao curso construídas na década de 1970. Quando ela fala no processo de desconstrução, está fazendo uma ligação entre o seu imaginário de adolescente e a realidade. Ela concluiu o Curso de Letras Português-Inglês na década de 1980. Fala na decepção com relação a postura de alguns professores que, em suas práticas, não contemplavam as teorias que passavam durante as

aulas para os alunos. Mais uma vez fica claro que não importa a idade que o aluno tenha, ele sempre se espelhará em seus professores.

No transcorrer do curso ficou motivada a ingressar na Pedagogia e fazer o Mestrado. Hoje cursa Pedagogia em uma faculdade particular na modalidade presencial. Relata que o que aprendeu durante o Curso Normal ajuda a compreender o que está sendo visto.

O Normal também proporcionou uma visão diferenciada. Macieira é professora de inglês, suas aulas são curtas, seja numa escola ou num cursinho. Já ao fazer estágio viveu a experiência de ficar 4 horas com os alunos e trabalhando as demais áreas de conhecimento. Ela conseguiu acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, tendo a visão disso desde os primeiros anos de vida.

Laranjeira fala da época que cursou Pedagogia, na modalidade presencial em uma universidade privada. Reflete como teria sido na hipótese de ter cursado o Normal antes da faculdade. Comenta os desafios enfrentados e das dificuldades encontradas por ela no Ensino Superior. Essa colaboradora faz essa reflexão seis meses depois de concluir o Curso Normal. Ela ingressou em agosto de 2015 e concluiu em agosto de 2017.

O curso foi ótimo, [referência feita ao curso superior em Pedagogia], mas havia coisas que eu pensava que entenderia melhor se eu tivesse feito o Curso Normal. Acho que teria uma compreensão maior, pois muitas coisas para mim passavam batido. Hoje em dia, depois da vivência do Normal, vi que certas coisas teriam muito mais relevância. E penso comigo, eu deveria ter feito o curso antes da faculdade. Uma das piores coisas eram os planos de aula. Eu tinha muitas ideias, mas não sabia expor, colocar no papel. Então os professores sempre diziam para mim: ‘– Tu tens que expor melhor as tuas ideias.’ ou ‘– Tu tens que explorar melhor o assunto.’. Na época eu não entendia certas coisas, do porquê de o aluno ter de aprender tal assunto e de tal jeito. Agora eu sei os porquês disso tudo. Mas na faculdade, me parecia que os professores só ensinavam os que já sabiam, os que tinham uma base. Os que não sabiam se virassem... era o que parecia. (LARANJEIRA, 2018)

Percebe-se que Laranjeira se decepcionou em relação ao ensino superior, pois os professores pareciam priorizar os alunos que já tinham uma base do Curso Normal, o que não era o seu caso. Ela complementa falando sobre o curto estágio feito durante a graduação:

O meu estágio na faculdade foi muito curto, era parecido com o pré-estágio que fazemos aqui, em dupla. Porém, foram duas semanas para cada uma de nós e eu fiz com a minha prima. Minha prima já tinha feito o Curso

Normal. Quando a gente começou, assistimos duas semanas de aulas, observamos a professora. E a gente ia fazer os planos com base na metodologia e nos conteúdos que ela tinha nos passado. Quando eu fiz os meus planos, mostrei pra minha prima. Ela olhou e deu risada. E não me ajudou. Fiquei apreensiva. Eu sou uma pessoa que procura ajudar as outras, mas eu não tenho ajuda das outras pessoas. As vezes, acho que eu ajudo demais os outros. Então, como eu disse, ela riu e não falou nada. Mas depois me ocorreu que ela tinha uma noção maior, justamente, por ter cursado o Normal. (LARANJEIRA, 2018)

Ela fala sobre as diferenças entre ela e sua prima em vários aspectos: “*Então eu vi que era diferente o jeito que ela falava, o jeito que ela se portava, os planos dela, às vezes, eu conseguia dar uma olhada eu vi que tinha um enfoque diferente não era tipo meu, do tipo que eu fazia*” (LARANJEIRA, 31, Pedagoga). Laranjeira continua contando como eram feitos os planos na faculdade, e da falta de auxílio:

Na verdade não teve ajuda dos professores. Eu lembro que na aula de uma determinada professora, se tu tivesse conhecimento, era colocado em dupla com quem não sabia. Essa situação era ruim, pois eu ficava ali parada, não fazia quase nada. Dava uma ou outra ideia. Não me lembro de ter feito um plano de aula. Nunca a professora ou mesmo os meus colegas explicarem como fazer. Eu senti falta disso! (LARANJEIRA, 2018)

Ela explica que essa lacuna a fez procurar o Curso Normal e a buscar ali uma outra formação, voltada para uma aprendizagem da prática que ela não havia identificado durante os anos do curso de Pedagogia:

Vim para o Curso Normal em função do planejamento. E mesmo assim, acho que deixou a desejar. Alguns professores nos cobravam mais, outros menos. Numa escolinha onde trabalhei, a professora sempre falava que estava tudo ótimo, mas que eu tinha que expor melhor as ideias. Percebi que é o próprio tempo que dá essa experiência, essa bagagem maior para desenvolver um plano. E não só isso, o conhecimento também é muito importante. É preciso saber os porquês de dar uma determinada matéria. Tem que ter embasamento. (LARANJEIRA, 2018)

Laranjeira explica que, a partir do que aprendeu no Curso Normal, conseguiu entender como elaborar planos de aula e concluiu que não era só o conhecimento, mas a experiência adquirida que proporcionava montar um plano. Ela, após um tempo de reflexão, destaca aquilo que mais a marcou nesse período de muitas expectativas e algumas decepções:

Tendo em vista tudo o que eu imaginava e esperava do curso e do que ouvia de outras pessoas que já tinham feito o Normal, eu, sinceramente, esperava mais. Deixou um pouco a desejar. Por exemplo, quando eu fazia

os planos de aula, sempre achava que faltava algo. Mas pros outros sempre estava bom. Eu acho que deveriam ter cobrado mais da gente. Nós temos que ser cobrados, questionados sobre as escolhas feitas para um plano de aula. Temos que saber dizer o porquê de ser deste jeito e não de outro. (LARANJEIRA, 2018)

Pelos depoimentos de Laranjeira, percebe-se que ela acredita que se tivesse feito o Curso Normal, antes do ensino superior, teria compreendido melhor os conteúdos trabalhados na faculdade. Segundo ela, ideias para os planos não faltavam, mas não sabia como montá-los.

Neste momento, podemos remontar às proposições de Giesta (2000, p. 10).

Quando nos cursos de formação de professores não é fornecida base suficiente para que o futuro profissional docente perceba a implicação do ensinar e do aprender, muito do que se idealiza nas salas de aula na universidade torna-se distante, quase inatingível, podendo ser considerado 'dispensável' pelo educador, preocupando-se apenas em cumprir programa.

No caso de nossas colaboradoras, é preciso ver a proposição de forma inversa. Muitas delas não tiveram na universidade uma boa base que pudesse lhes proporcionar segurança para ministrar uma aula e montar planos. No caso de Laranjeira, sentiu-se deslocada e sem conhecimento. O desamparo se deve à pressuposição de que todos que chegam aos bancos do ensino superior têm conhecimento prévio do Curso Normal. Tal suposição não deveria ser feita, uma vez a modalidade está em vias de ser extinta e restará a graduação como única formação para a docência.

Retomando a análise dos relatos de Laranjeira, no ensino superior, deparou-se com colegas, inclusive sua prima, que tinham a experiência do Normal. De acordo com ela, esses que já possuíam conhecimentos prévios recebiam maior atenção por parte dos professores em detrimento dos outros.

Em nossa análise, acreditamos que os colegas a que Laranjeira se refere, se destacavam durante os debates em aula e, assim chamavam mais atenção dos mestres pelo conhecimento já adquirido. Porém, não se pode ter uma conclusão definitiva a respeito do desempenho desses profissionais, uma vez que Laranjeira sentia-se desamparada. Por mais que os professores tentassem repassar o conhecimento para os alunos, o fato de nossa colaboradora não pertencer ao grupo que havia cursado o Normal teve como consequência o aprendizado prejudicado. Há uma certa incoerência nesse aspecto, pois ela inicia comentando que a formação

superior foi ótima para, em seguida, apontar as deficiências e obstáculos que enfrentou.

Laranjeira também questiona o estágio realizado durante a faculdade. Explica que foi feito em dupla, com apenas duas semanas de observação e outras duas para ministrar a aula. Todo o planejamento, segundo ela, foi feito com base nas solicitações e orientações dadas pela professora titular e passou, até mesmo, por um certo constrangimento por não saber fazer um plano de aula.

Escolheu cursar o Normal, justamente, em função das deficiências do curso superior e do constrangimento sofrido. Sua intenção era aprender a planejar e ter mais vivência em sala de aula. Porém, ainda compreende que o curso não exigiu dela todo seu potencial.

Nossa outra colaboradora, Castanheira, rememora seu ingresso no ensino superior e as dificuldades encontradas, no decorrer do curso de Pedagogia (modalidade EAD, em instituição privada). Destaca a importância de ter conseguido uma bolsa pelo SISU. Também comenta a falta da prática em sala de aula e as vantagens e as lacunas não supridas durante a realização do Curso Normal: *“No início, eu pensava que, por ser EAD, não teríamos muita prática de aula. Conforme eu já disse, aquilo era terrível.”*(CASTANHEIRA, 2018). Ela relembra a professora que incentivava as alunas a fazer o Normal:

Tinha uma professora que dizia: ‘– Façam a Pedagogia e depois tem um curso lá no Olavo Bilac, que prepara vocês. Ele coloca vocês dentro das salas de aula para trabalhar. Como vocês já têm o ensino médio, vão ficar só 2 anos. E, basicamente, só em sala de aula, com as crianças.’.
(CASTANHEIRA, 2018)

Com o incentivo da professora, ela procurou o Curso Normal, justamente, em busca dessa prática. Castanheira explica o que a trouxe de volta às cadeiras de um curso de nível médio:

Eu vim procurar uma realidade, a prática de sala de aula. Pois os três estágios que eu fiz na educação infantil, anos iniciais e gestão, eram muito teóricos. Na verdade, só teóricos, porque 13 dias em sala, e nada dá na mesma coisa, na minha opinião. Por isso, minha vontade de fazer o Curso Normal. (CASTANHEIRA, 2018)

Embora tenha ido em busca da vivência que o Curso Normal proporcionaria, ela fala sobre as expectativas que tinha para o estágio. Relembra também a

interferência política do governo do estado que, em muitos casos, na época, afetaram as questões escolares:

Não atingiu as minhas expectativas! A gente teve pouco contato com as crianças. Talvez porque esse ano de estágio tenha sido atípico. Eu gostaria de ter tido mais tempo na sala de aula, por isso, até pedi adiamento do estágio para o ano seguinte. Mas a gente não sabe como o 'senhor lá de cima' vai se comportar no ano que vem [referência ao governador], ou mesmo, quem vai estar no poder depois das eleições. (CASTANHEIRA, 2018)

Ela comenta a “liberdade aprisionada” em relação à docência nos estágios do Curso Normal e enfatiza a interferência da professora regente. Acreditamos que essa liberdade mencionada por ela, refira-se a uma docência mais lúdica, a um agir menos direcionado pela titular da classe:

[...] não é liberdade, eu tive muito direcionamento de como fazer. Eu gostaria de ter mais liberdade de fazer as coisas da minha maneira. Queria poder trabalhar de acordo com o que eu penso e com as coisas que eu gostaria de fazer se tivesse uma sala de aula minha. (CASTANHEIRA, 2018)

O comentário sobre liberdade é suscitado também pela sua vivência na escola rural conforme ela prossegue em sua lembrança:

Eu tinha isso lá atrás. Queria essa liberdade que tínhamos. Nós podíamos nos expressar, mexer com barro, catar peninhas e folhas para fazer trabalhos. Os professores nos permitiam experimentar o mundo, trabalhar com o que tínhamos à disposição. Fazíamos muitos trabalhos manuais, como cocar de índio. E era isso que eu queria, eu queria essa liberdade de ensino pra mim e pros meus alunos. (CASTANHEIRA, 2018)

Castanheira é a segunda entrevistada que reclama sobre a falta das práticas durante o curso de formação em nível superior. Embora nossas entrevistadas não tenham frequentado a mesma instituição, percebe-se que é recorrente a reclamação de vivências de sala ínfimas. Isso instigou a procura pela legislação que rege o curso de Pedagogia e prevê a prática. Em relação ao Estágio Profissional, no ensino superior, encontramos o Parecer nº: CNE/CES 0232/2002 (que consta anexo) e trata da seguinte forma o assunto:

Convém destacar que é a LDB que define o estágio (art. 82) como elemento obrigatório na composição curricular dos cursos de graduação e, no caso da formação docente, prática de ensino e, no mínimo, 300 horas (art. 65).

Cada instituição de ensino superior, portanto, deverá incluir no seu projeto pedagógico, como componente curricular obrigatório, o estágio curricular supervisionada de ensino como um momento de capacitação em serviço de 400 horas, que deverá ocorrer em unidades escolares onde o estagiário, ao final do curso, assumirá efetivamente, sob supervisão, o papel de professor. Acrescente-se que, em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de natureza acadêmica, importa à instituição prever 400 horas de prática como componente curricular a se realizar desde o início do curso, o que pressupõe relacionamento próximo com o sistema de educação escolar.

Ou seja, a lei e o parecer, que regem o curso de Pedagogia, preveem que o discente deverá ter 400h de prática em unidades escolares. Porém, as instituições de ensino superior têm ignorado tais apontamentos. Cabe ao aluno, a partir do conhecimento da lei, cobrar que isso seja cumprido. E a instituição de ensino deve informar aos seus discentes como essa carga horária será explorada ao longo do curso.

No caso do Normal, segundo o seu regimento (do IEEOB), o Estágio Profissional contempla 800h, divididas duas etapas de 400 horas no decorrer do curso. Nesses estágios, as alunas(os) realizam atividades nas turmas de aplicação, tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais. As práticas acontecem nas dependências da escola, com atividades como:

- Hora do conto;
- Observações;
- Regências;
- Circuitos de atividades;
- Recreios dirigidos;
- Atendimento de alunos na biblioteca infantil e brinquedoteca e
- Aulas de educação física e recreação.

Além das práticas mencionadas, há também alguns projetos orientados fora da escola. Todos os discentes dispõem de uma planilha na qual podem acompanhar sua carga horária. No estágio final, são destinadas 400 horas, em uma escola da rede pública ou mesmo no IEEOB. Período em que os normalistas assumem sua posição frente aos alunos. Essa prática tem acompanhamento através da disciplina

Planejamento do Estágio, cuja carga horária é de 65h. Para receber o diploma de conclusão do Curso Normal, toda a carga horária prevista precisa ser cumprida.²⁸

Voltando a análise da entrevista de Castanheira, ela suscita que seu estágio foi prejudicado por uma greve de 70 dias no de 2017. Além desse comentário, ela relembra sua vivência na educação infantil na zona rural em São Gabriel (RS). Ela traça um paralelo com sua atual realidade como docente e demonstra tristeza por não ter a mesma liberdade de ensino que teve quando aluna. Neste momento, cabe ressaltar os estudos de Goodson e outros autores, como Knowles (2004) e Lortie (1975), os quais revelam que nos primeiros anos de docência somos os professores calcados nas vivências e nas experiências que tivemos na escola. Knowles (2004) aponta, ao citar Lortie (1975), que os professores enfatizam suas experiências prévias:

A socialização do professor é, em grande parte, um processo de auto-socialização no qual as predisposições pessoais não são apenas importantes, mas, na realidade, são o núcleo do que significa ser um professor. Anos e anos de experiências como estudante precedem a socialização formal; os próprios professores enfatizam a importância das experiências pessoais que eles têm como novos professores. As lições aprendidas com modelos iniciais, mas persistentes, dependem da preferência do acaso e do pessoal, e o treinamento pedagógico não parece alterar fundamentalmente as ideias que já foram formadas sobre o ensino. (LORTIE, 1975, p. 79, apud KNOWLES, 2004, p. 151, tradução da autora)²⁹

O pensamento expresso pode ser visto de forma ampla, não só no sentido do ensino, mas também de quem ensina. As primeiras referências com as quais o professor tem contato tendem a definir sua forma de ser professor.

Figueira inicia sua narrativa lembrando o porquê e como chegou ao Curso Normal. Ela é a mais jovem de todas as entrevistadas. O sonho dessa colaboradora é a carreira militar. Seu exemplo vem de casa, pai e avô foram militares. Ela chegou ao curso pesquisando editais de concurso para o ingresso no exército, viu um edital

²⁸ Apresentamos um recorte do Regimento do Curso Normal do IEEOB ao final deste trabalho no Anexo K.

²⁹ No original: “*La socialización docente es en gran medida un proceso de auto-socialización en el que las propias predisposiciones personales no sólo son importantes sino que, en realidad, son el núcleo de lo que significa ser profesor. Años y años de experiencias como alumno preceden a la socialización formal; los mismos docentes destacan la importancia de las experiencias personales que tienen como profesores noveles. La lecciones que se aprendieron de modelos tempranos pero persistentes dependen de la casualidad y de la preferencia personal, y la formación pedagógica no parece alterar de forma fundamental las ideas que ya se han formado previamente sobre la enseñanza.*”

(para sargento) que dispunha de vagas para portadores de diploma do Curso Normal:

Em 2016, surgiu o Curso Normal, pois eu estava pesquisando editais. Vi um edital que tinha como pré-requisito o Normal. Então resolvi pesquisar onde tinha esse curso aqui em Santa Maria. Descobri o Sant'Ana. Fui ao colégio e me informaram que já não tinham mais o curso há tempos, mas me falaram que no Bilac tinha. Vim até aqui e fiz a inscrição! (FIGUEIRA, 2018)

Ela pondera sobre a influência e o peso que os professores tiveram na sua escolha e faz a relação entre sua formação superior e o Curso Normal:

Alguns profissionais foram muito bons, outros nem tanto. Se colocar na balança, alguns tiveram mais peso do que outros. Em relação ao Curso Normal, eu percebi que é melhor estar praticando, estar em sala com as crianças, do que estar trancada em uma sala, só vendo teorias. Essa é minha opinião. De qualquer maneira, a gente precisa da teoria. Eu gostei muito de trabalhar com a educação infantil e os anos iniciais. A maioria tem medo de turmas de alunos mais velhos, mas pra mim foi bem tranquilo. O pessoal do 5º ano conversa muito. Eles são agitados. Eu pude aplicar o conhecimento da Educação Física no estágio do Normal. Aqui, eu tive a vivência da prática bem mais cedo do que na faculdade. Lá, nós só temos a prática depois do 5º semestre. Tanto um quanto o outro são importantes para a minha formação. Tenho usado muitos conhecimentos daqui na minha prática como educadora física. As duas formações têm uma relação. (FIGUEIRA, 2018)

Segundo Figueira, o que mais a interessou durante o Curso Normal foi poder colocar em prática seus conhecimentos universitários ao fazer as atividades de Educação Física. Ela ressalta que ambos os cursos a ajudaram em sua prática como estagiária em uma escola da rede privada. Também aponta a importância das práticas do Normal, desde o primeiro semestre, pois isso a ajudou nos estágios do ensino superior.

As reflexões trazidas por nossas colaboradoras, agora professoras formadas, que foram habilitadas pelo Curso Normal, são pertinentes ao processo de formação. Todas elas fazem relações entre suas licenciaturas, estágios e os conhecimentos obtidos no Normal. Há uma grande ênfase em relação à prática, que é tão necessária para o desenvolvimento do profissional.

Outra questão levantada pelas entrevistadas reside no que o curso deixou a desejar. Chegaram com uma determinada expectativa, que em alguns aspectos foi atendida, em outros, ficou aquém de suas necessidades. Muitas das lacunas deixadas pela licenciatura foram atendidas pelo curso no IEEOB. Por outro lado,

nossas colaboradoras apontaram que, mesmo com as duas formações, ainda se sentem despreparadas em alguns aspectos.

5.2.7 Curso Normal: frustrações e expectativas

Ao finalizar as entrevistas, já no terceiro encontro, as professoras contam o que o Curso Normal lhes proporcionou e fazem suas reflexões. Suas respostas contribuem para a elucidação de uma das perguntas iniciais deste trabalho: o que elas foram procurar ao cursar tal modalidade de ensino? Elas contam as experiências e os ensinamentos adquiridos nos bancos escolares.

Macieira expressa que, da vivência, ficam os amigos e um sonho antigo realizado, o de fazer o Curso Normal. Além de poder, através disso, revisitar a sua própria trajetória de formação:

Ficam os amigos que fiz. Fica um sonho de adolescência realizado. O ingresso no Curso Pedagogia, que visitei em uma atividade proporcionada pelo Curso Normal. Ficam os aprendizados. O gosto pela filosofia, o entendimento de estrutura. Fica a vivência dessa experiência de poder rever toda a minha trajetória de vida, de poder ver tudo que já trilhei. (MACIEIRA, 2018)

Macieira desde jovem, conforme contamos anteriormente, sonhava com o Curso Normal. Vários fatores a desviaram do caminho. Porém, hoje, ela, finalmente, realiza seu desejo de adolescência. Ficam os aprendizados e a compreensão de coisas que não estavam claras durante o curso de Letras, bem como um olhar diferenciado sobre as suas próprias escolhas e sua trajetória.

Castanheira ressalta a contribuição que o Curso Normal proporcionou para sua formação. Algo que a faculdade ficou lhe devendo. *“Na faculdade, eu tinha muito pouca visão do todo. Eu achava que deveria tido mais noções sobre planos de aula. Nem durante o estágio consegui ter essa visão, pois a professora também não fazia planos de aula.”* (CASTANHEIRA, 2018).

Castanheira afirma que a faculdade não lhe deu a visão do que seria um plano de aula e como fazê-lo. Ao longo de sua entrevista, ela relembra que, nem mesmo o estágio, durante a graduação, a ajudou nesse sentido. O Curso Normal foi a oportunidade para construir esse conhecimento que era como uma lacuna na sua formação e prática docente.

Já Laranjeira, conta que pôde resolver um antigo problema com uma ex-colega. Ela também exprime o gosto de ver os alunos prestando atenção e querendo aprender:

O que fica do curso são as amizades. O curso me proporcionou resolver um antigo problema de relacionamento que tive com uma colega de trabalho em 2012. [...] Havia alguns professores que mostravam incômodo com a nossa presença. Como se fôssemos tomar o lugar deles. O estágio que fiz aqui foi muito diferente do da faculdade, pois lá foram apenas 12 dias. É bem diferente trabalhar quase 6 meses dando aula. Mesmo quando eu estava desmotivada, sentia uma alegria ao ver as carinhas das crianças prestando atenção em mim. Fazia os planos já pensando neles, naquelas criaturinhas que vinham de longe para ter aula comigo. Eu gostei muito! Me emocionei bastante com eles! (LARANJEIRA, 2018)

Laranjeira pôde, após alguns anos de muito aprendizado e crescimento, solucionar um problema com uma antiga colega. Ela expressa que o Curso Normal lhe proporcionou outra visão do “ser professora”. Os alunos a motivaram e, assim, ela reavivou a paixão pela docência. A colaboradora também comenta que hoje é muito mais fácil para ela elaborar um plano de aula. O Normal lhe deu uma segurança que não possuía durante a graduação.

Já Figueira fala sobre a troca de ideias e a interação que o Curso Normal propiciou:

No Normal a gente adquiriu o conhecimento e a forma como passá-lo para os alunos. Nós fazíamos os planejamentos e discutíamos em grupo semanalmente. Também fazíamos isso na minha graduação. É bom ouvir outras opiniões. Mas acho que só ficar na teoria não basta. É necessário aplicar nossos conhecimentos. Percebo que é preciso que teoria e prática andem juntas no fazer docente. (FIGUEIRA, 2018).

A interação, segundo ela, ajuda na aquisição do conhecimento e do como colocar em prática o que se trabalhou. Para Figueira, fica claro que apenas sentar e discutir, embora ajude, não serve para nada se não for para usar isso na vivência dentro da sala de aula. Se não for para agregar cada vez mais conhecimento na prática docente, não há necessidade de estudar determinadas teorias. Figueira complementa:

Do Curso Normal, acho que posso dizer que há muitas coisas positivas: o conhecimento agregado, os debates da supervisão do estágio, os trabalhos manuais e confecções de materiais, entre outras coisas. Eu não tive isso na faculdade. Ver materiais com um outro olhar e pensar como eles podem ajudar no aprendizado foi muito interessante, principalmente, para as

crianças. Elas passam a se sentir parte da atividade, se sentem mais integradas. Também tive decepções com o curso, se de um lado eu tive bons professores, também houve outros não tão comprometidos com o seu próprio fazer docente. Não vinham dar aula. Não se importavam em nos ajudar. (FIGUEIRA, 2018)

Ela se remete ao tempo do estágio, e fala sobre a importância da troca de ideias que tinha e o quão isso foi um diferencial na sua formação. Também relembra os professores que não tinham compromisso com os horários e as aulas. Isso era bastante desmotivador, mas que a experiência dela com o estágio a fizeram crescer como profissional.

5.2.8 Prospecção: como se veem no futuro

Pedimos que nossas colaboradoras fizessem um exercício de imaginação e se projetassem no futuro. Solicitamos que se imaginassem pessoal e profissionalmente daqui a 10 anos. É um exercício que requer um entendimento do si hoje e do si no futuro. Uma compreensão da passagem do tempo e de sua própria identidade através dele. Esse exercício remonta ao que propõe Ricoeur (1991), quando fala na identidade narrativa.

A identidade no sentido do idem emprega, ela própria, uma hierarquia de significações [...] do qual a permanência no tempo constitui o grau mais elevado, ao que se opõe o diferente no sentido de mutável, variável. Nossa tese constante será que a identidade no sentido ipse não implica nenhuma asserção concernente a um pretense núcleo não-mutante da personalidade. (RICOEUR, 1991, p. 12 e 13)

Para o autor, uma identidade deve ser pensada através do tempo. A dimensão temporal, em conjunto com a teoria da narrativa de Ricoeur (1991), permite compreender a dialética da mesmidade e da ipseidade. Evocando os termos, o autor diz que uma não pode ser assumida sem a outra.

À primeira vista, segundo o autor, a dimensão temporal parece apenas ser aplicada a identidade-idem. O quedar-se no tempo impõe uma série de pequenas modificações, que podem ameaçar o que se vê aqui como semelhança, mas não a destrói. É através disso que, ao longo do tempo, torna-se possível reconhecer alguém. Da mesma forma que o tempo também é o senhor do afastamento e constrói a dessemelhança. Para Ricoeur (1991), a questão de caráter está,

intimamente, ligada à identidade narrativa, e esta última interfere na construção da identidade pessoal: “à moda de uma mediação específica entre o pólo do caráter, em que idem e ipse tendem a coincidir, e o pólo da manutenção de si, em que a ipseidade liberta-se da mesmidade” (RICOEUR, 1991, p. 143).

De acordo com o autor, o caráter é compreendido como um conjunto de marcas distintas, as quais tornam possível identificar alguém como sendo ele próprio. Todos os traços, percepções e as qualidades acumuladas se tornam um conjunto que permanece no tempo, assim formando o caráter, o qual designa a mesmidade da pessoa. Para Ricoeur (1991), trata-se de um “conjunto de disposições duráveis com que reconhecemos uma pessoa. É por essa razão que o caráter pode constituir o ponto limite em que a problemática do ipse torna-se indiscernível da do idem e leva ao distinguir entre uma e outra” (RICOEUR, 1991, p. 146). Dessa forma, pode-se afirmar que: “O caráter é verdadeiramente ‘o quê?’ do ‘quem?’” (RICOEUR, 1991, p. 147, grifos do autor).

Ou seja, para Ricoeur (1991), a identidade-idem é aquela formada de traços carregados desde a infância, o que possibilita nosso reconhecimento ao longo do tempo. E o próprio tempo encarrega-se de trazer a identidade-ipse, acrescentando mudanças ao caráter já formado, mas mesmo assim não ameaçando a identidade-idem. Os achados de Ricoeur (1991) ecoam no trabalho de Moita (2007), já citado, mas que cabe ser lembrado: “[...] só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma.” (MOITA, 2007, p. 116).

É dessa forma, reconhecendo-se no tempo, que nossas colaboradoras se projetam para o futuro e imaginam como estarão.

Macieira relata que já tem feito essa reflexão:

Daqui a 10 anos? Pensei nisso ontem. Como que eu me imagino daqui a 10 anos? Eu pensei: eu vou estar com 71 anos. De repente eu não vou estar mais em sala de aula com crianças ou adolescentes. Mas não me vejo parada, me vejo atuando na parte de gestão em uma escola, ou até na gestão de alguma empresa, mas atuando, trabalhando. (MACIEIRA, 2018)

Percebe-se, a partir da ênfase que Macieira coloca, que apesar de estar chegando mais perto dos anos que antecedem a aposentadoria, ela quer continuar trabalhando. Nossa protagonista deixa nas entrelinhas uma questão que está relacionada com o tempo e a idade, e por consequência a falta de energia para estar

na sala de aula. Por outro lado, deixa claro que ainda tem fôlego e continuará trabalhando. O tempo passado e o que resta ainda são senhores das decisões de Macieira. Sua característica batalhadora-destemida desde sempre continua a ecoar em sua imagem projetada.

Já Castanheira, imagina-se realizando um sonho que tem hoje, no decorrer dos 10 próximos anos:

Eu pretendo no futuro estar aprovada em um concurso, trabalhando com crianças. Quem sabe seja uma escola rural, como quando eu era criança? Talvez seja saudade de uma época ou tenha ver com a minha dificuldade de acesso à escola. (CASTANHEIRA, 2018)

Percebemos na fala de Castanheira, todos os apontamentos de Ricoeur (1991). Nossa colaboradora exprime um sonho, algo que deixou um traço em seu caráter, formando sua identidade pessoal. A vivência que teve na infância arraigou-se formando sua identidade-idem, e isso torna possível seu reconhecimento, tanto por si, quanto para outros no transcorrer do tempo. E nem mesmo o exercício de jogar-se para daqui a 10 anos a fez imaginar-se sem esse traço. Como Bergson (1999, p. 200) expõe: “[...] há sempre algumas lembranças dominantes, verdadeiros pontos brilhantes em torno dos quais os outros foram uma vaga nebulosidade. Esses pontos brilhantes multiplicam-se à medida que se dilata nossa memória.”

A visão de futuro de Castanheira é partilhada por Laranjeira:

Eu pretendo estar concursada. Lecionando pela prefeitura. Trabalhando e fazendo a diferença na vida das pessoas. Daqui a dez anos, eu me imagino usando tudo que eu estou aprendendo nessa escola. Me vejo colocando muitas dessas coisas em prática. (LARANJEIRA, 2018)

Nossa entrevistada projeta-se no futuro realizando o sonho iniciado ao lado da mãe. Demonstra também o instinto batalhador que herdou e sua sede de saber e repassar conhecimento.

Já Figueira, traz a cicatriz deixada pelas trajetórias de pai e avô militares. As “feridas de guerra” a tornaram mais forte e fizeram com que também escolhesse lutar nessa batalha.

No futuro penso na Carreira Militar. Penso em fazer outra faculdade. De repente, Pedagogia ou Fisioterapia. Pedagogia porque eu vou interligar com o curso normal e fisioterapia por que interliga com a Educação Física. Então, estou vendo qual das duas vai ter mais relevância. Isso tudo se eu

não passar na ESA, caso contrário meus planos já estão traçados. (FIGUEIRA, 2018)

Figueira pretende continuar trilhando o caminho através dos espinhos, para realizar o sonho e provar-se acima daqueles que a desprezaram quando criança.

5.2.9 Retrospecção: a oportunidade de fazer outra vez

Além do exercício de projetar-se no futuro, pedimos que nossas entrevistadas também fizessem um retorno ao passado. Que pudessem imaginar como seria se tivessem a oportunidade de recomeçar. Apenas duas de nossas entrevistas responderam à pergunta. Macieira, em relação à profissão, explica que seria mais rígida:

Se fosse começar tudo de novo, eu, ainda assim, seria professora. Talvez fosse menos 'mãezona'. Em relação à vida pessoal, tive muitos desapontamentos. Muitas dessas situações me ajudaram na minha caminhada como docente. Talvez eu mudasse algum pequeno detalhe, mas não me arrependo do que vivi e do que sou. Porque me vejo e me sinto uma guerreira. (MACIEIRA, 2018)

Além de falar sobre sua carreira, também menciona a vida pessoal. Na profissão, quase não mudaria sua trajetória. Ela não se arrepende das escolhas feitas. Por outro lado, fala o quanto as decepções da vida pessoal contribuíram para seu crescimento docente.

Ao contrário de Macieira, Laranjeira inverteria toda sua trajetória:

Se eu pudesse recomeçar, faria o Curso Normal antes da graduação. Em seguida, faria a Especialização. O Normal é a base de tudo. Não teria entrado tão 'crua' no curso de Pedagogia. Durante a faculdade, eu nunca entendi Piaget e Vygotsky. Eu não compreendia a teoria e a metodologia dos autores. Se eu tivesse feito diferente, já estaria concursada ou no município ou no estado, como eu queria. (LARANJEIRA, 2018)

Laranjeira teria começado pelo Normal. Acredita que a inversão dos cursos possibilitaria um melhor aproveitamento da graduação e da especialização. Na sua visão, com a alteração da ordem dos cursos, ela já estaria realizada profissionalmente.

O narrar de si para si e para outros torna possível uma grande reflexão acerca de escolhas e trajetória percorrida, como se deu a formação pessoal/profissional. A

proposição de Silva e Maia (2006), com base em Souza (2006), vai pelo mesmo viés, quando exprime que a

[...] narrativa centrada nos percursos formativos possibilita à pessoa que conta a própria história de vida retomar suas vivências passadas e/ou presentes na interface passado e presente, individual e coletivo, pessoa e mundo que, ao assumir a forma de experiência, potencializa o caráter formador deste processo. De fato, a situação de construção da narrativa coloca o ator (narrador) num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos atribuídos à formação ao longo da vida, de conhecimentos adquiridos, de análises e compreensões sobre a vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que a narração de si e sobre si exige. (SILVA; MAIA, 2010, p. 4)

Observar a si, sua história e sua formação através da narrativa é o cerne de nossa pesquisa. Através da narração, as protagonistas puderam recordar seus caminhos e refletir sobre suas escolhas. Da mesma forma que Souza (2006) expõe a importância das histórias de vida para a formação, Bolívar (2002) aponta que é

Nos relatos biográficos (auto-informes, autobiografias, entrevistas biográficas), os professores e professoras reconstróem *a posteriori* um conjunto de acontecimentos que - em sua perspectiva atual - contribuíram para configurar sua vida pessoal e profissional. (BOLÍVAR, 2002, p. 194)

Trabalhar com histórias de vida é dar relevância à temporalidade conforme Bolívar (2002) e Bragança (2012). É um exercício de desafiar o paradigma simplificador, de acordo com a autora “[...] nos coloca na intensidade de reflexões que cruzam passado, presente e futuro. O presente problematiza o passado projetando o futuro” (BRAGANÇA, 2012, p. 49). Dessa forma, podemos afirmar que se trata de um movimento que visa a dar sentido às trajetórias de vida e busca, incessantemente, uma construção de futuro. Metaforicamente falando, a autora propõe uma associação ao trabalho do oleiro com o barro:

Na imagem metafórica do oleiro e do barro, somos confrontados com a impossibilidade de separação entre memória, experiência e narração e vislumbramos o sentido da memória-vida. A experiência instituinte, fruto da intensidade da dinâmica coletiva, encontra-se presente na vida do narrador, que a inscreve na memória, transformando-a no movimento criador da narrativa. O vaso traz as marcas do oleiro; a experiência narrativa deixa suas marcas não só no resultado material da narrativa que se traduz em linguagem falada, escrita ou documentada, mas também no próprio narrador que se forma e se transforma. (BRAGANÇA, 2012, p. 105)

Assim, construir o presente trabalho faz de todas nós oleiras e ao mesmo tempo matéria-prima. Nossas vivências, memórias e trajetórias se perpassaram.

Podemos nos reconhecer como nós mesmas, mas não mais somos iguais a quem éramos no início do percurso. Deste ponto em diante, estamos gravadas nas vidas e nas formações umas das outras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos a pesquisa denominada Histórias de vida e narrativas de quatro professoras normalistas, vislumbramos outros horizontes e novos destinos. Chegamos a algumas conclusões, sem, no entanto, deixar de ressaltar que sua temática não se esgota com o término da mesma. A Pesquisa Narrativa e História de Vida são instrumentos inesgotáveis enquanto houver alguém disposto a contar sua trajetória e alguém disposto a ouvir. Quando falamos de formação de professores estamos longe de ter aportado e fincado âncora. Encontramo-nos em plena travessia, em meio a tempestade. Com a inconstância que a sociedade vive hoje, em termos políticos e econômicos, e com a velocidade das mudanças sociais, apenas podemos afirmar que ainda haverá muito a ser pesquisado e compreendido.

Retomamos o objetivo deste estudo que foi compreender as escolhas da formação profissional e discutir a formação docente através das trajetórias de vidas narradas por quatro Professoras Normalistas. Traçamos o caminho metodológico que passamos a seguir com o intuito de chegar às possíveis respostas ao problema: As trajetórias de vida e as experiências dos sujeitos podem nos levar a compreender as mudanças sociais na formação docente?

Dessa forma, retomamos a primeira questão de pesquisa que versa sobre as trajetórias de vida e as experiências dos sujeitos e como puderam contribuir para a compreensão das mudanças sociais na formação docente. Assim, há várias considerações a serem feitas: a precarização do ensino como um todo nas últimas décadas; a desvalorização profissional e salarial da profissão, em função de interesses puramente econômicos e alheios ao mérito da profissão; políticas e projetos que têm a intenção de desmobilizar e desmoralizar os educadores. Tudo isso tende transformar a educação em uma espécie de setor industrial e que deve ser rentável.

No capítulo 4, fizemos um resgate histórico do Curso Normal, o surgimento do Curso Normal e as questões legais do seu funcionamento. O Curso Normal encontra-se na educação em uma situação única no gênero. Ele forma professores, mas não pertence ao Ensino Superior, proporciona formação de Nível Médio, profissionalizante, mas também não compõe a Educação Profissional. Essa situação em que o Curso Normal se encontra, impede uma identidade profissional, o que o coloca em uma espécie limbo. Há uma aura de obscuridade em relação ao seu

futuro. Podemos afirmar que a estrutura político-educacional e social em quem está inserido colabora para a sua extinção, sem que haja uma causa específica.

Nesta última década, observou-se uma significativa redução na procura pelo Curso Normal, que tem sua demanda reduzida devido a vários fatores, dentre eles a disseminação de Cursos de Pedagogia em instituições privadas, destinados às classes trabalhadoras, inclusive na modalidade de ensino à distância, fato corroborado pelos relatos das nossas colaboradoras. Há uma grande potencialização da privatização do ensino superior como um todo, haja vista os cortes de investimentos sucessivos nas instituições públicas de ensino.

Enquanto a extinção não ocorre, há o cerceamento do mercado de trabalho para o público com esta formação, através da não aceitação em concursos públicos, o que já acontece no município de Santa Maria. É possível dizer que há um “sufocamento” do curso pela remoção de sua legitimidade, empurrando esse grupo de professores para subempregos na rede privada, sujeitos a contratos temporários e a estágios mal remunerados.

Há de se considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 62, com redação atualizada pela lei 13.415 de 2017, prevê que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ocorrer em nível superior, sendo admitida, para a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a formação oferecida na modalidade normal.

A busca do curso pelas alunas já graduadas, vai muito além da procura de receitas prontas como diz o senso comum e da busca de aperfeiçoamento. Essas colaboradoras vêm de uma formação deficitária em todos os níveis da sua escolarização, o que não é diferente no curso superior, em instituições privadas. Instituições que não compreendem as defasagens que essas pessoas trazem. Afinal, são fadadas a realizar estágios enjambados para não perder este filão de alunos oriundos das classes trabalhadoras. Esse espaço, hoje ocupado por elas, não vem de uma conquista ou emancipação social e sim do abandono das classes mais abastadas que em outras épocas ocupavam esses lugares e tinham nele ascensão social.

A organização política não está articulada ao interesse de elevação da classe trabalhadora que, atualmente, se vê relegada aos bancos escolares públicos do Curso Normal (precarizado e renegado) e dos cursos de Pedagogia nas instituições privadas. A classe trabalhadora não tem acesso a níveis mais altos de cultura e de

conhecimento, perpetuando as relações econômicas-sociais, as desigualdades já existentes na sociedade.

As políticas públicas educacionais e a escola pública, hoje, como são estruturadas fazem dos professores executores de tarefas, assoberbados, cada vez mais exigidos. Há um afastamento destes da possibilidade de construção dos alunos e de si. Há um distanciamento da ideia que se potencializava a escola como transformadora dela mesma, da sociedade, do conhecimento e da cultura.

Hoje a exaustiva sobrecarga de trabalho sobre professor e a influência da ideologia dominante desencadeou a desarticulação do fazer pedagógico do processo de produção do conhecimento. O fazer pedagógico se mostra fragmentado, irrefletido e alienado dos educadores, subjugado ao capital e à Educação Capitalista.

Voltando a nossa questão central: As trajetórias de vida e as experiências das professoras podem nos levar a compreender as mudanças sociais na formação docente? Essa pesquisa com as trajetórias de vida das nossas colaboradoras nos levam a pensar sobre várias interfaces da formação dos professores e suas mudanças ao longo do tempo. Pudemos compreender as contingências na vida biográfica dos sujeitos e das instituições. As posturas profissionais que temos hoje são influência do passado e base para os profissionais do futuro.

Para ter bons profissionais no futuro teremos que ter uma boa escola hoje e uma educação de qualidade. Há um ciclo virtuoso entre a qualidade da educação e a formação de bons profissionais, ambos não podem ser olhados de uma forma desvinculada.

Os professores de hoje tiveram suas primeiras vivências na profissão tendo alicerçadas nas experiências passadas como alunos. A escolha da profissão, infelizmente, não passa pelo reconhecimento social. Há precarização dos salários, má qualidade de formação desde os primeiros anos de escolarização e no horizonte, da maioria das crianças, ser professor não está elencada entre uma das opções possíveis. A opção pela docência, na realidade, deveria ser baseada em livres escolhas, nas aptidões, no reconhecimento e na realização pessoal. Não em função do que “sobrou” para os menos abastados.

Os motivos que levam as professoras já graduadas a escolher o Curso Normal residem na busca da complementação dos conhecimentos recebidos durante a graduação. Talvez a mais importante das contribuições que o Curso

Normal tenha dado a essas profissionais seja a reflexão sobre a carreira, sobre o constituir-se professor e o empoderamento dessas professoras na busca de uma melhor qualificação nos cursos de pós-graduação. A profissão está em constante transformação, relegada à margem social. Causa aos professores, em formação ou recém-formados, uma desconstrução de identidade. Migra do professor que tinha a certeza das escolhas, para um que está em constante (des)construção, tendo mais dúvidas do que respostas.

No exercício das professoras em rememorar suas trajetórias e na busca por responder às questões desta pesquisa, encontramos profissionais multifacetadas, com diferentes interpretações e significações para as mesmas questões. Vivemos juntos a experiência da pesquisa-formação, que talvez seja a maior contribuição deste trabalho, como possibilidade para a formação de professores e como caminho para outros pesquisadores. Somos, hoje, fruto dos muitos encontros que tivemos durante esta jornada, seja com as colaboradoras, seja com os múltiplos autores que nos ajudaram a transpor nossas intenções e suposições.

Propomos, com base nos pré-requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação, a publicação de um e-book intitulado: *Memórias “Bilaquianas” – O Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac na constituição docente de professoras e as Histórias de vida e narrativas de professoras normalistas*.

A proposta baseia-se na Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, propõe que: “o trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos” e, também, na legislação que rege o Plano Pedagógico de Curso (PPC) do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM, o qual delibera: “O trabalho final pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo; material didático/midiático; projeto ou plano de trabalho de intervenção em contexto educativo, outro desde que corrobore com os princípios e objetivos do curso” (p.24).

Tendo em mente essas normatizações e observando todo o processo de construção que resultou na pesquisa: os dados obtidos através da interação com os sujeitos e com a coleta de material realizados no Instituto Estadual de Educação

Olavo Bilac, ficou evidente a pouca bibliografia que mostra a história de formação dos professores de Santa Maria. E também se evidenciou a falta de registros sob o olhar dos sujeitos que construíram e constroem esta história, e que passaram pelos bancos de formação do Curso Normal da referida instituição. Diante disso, propomos como produto final, a organização de um e-book, que reunirá os trabalhos realizados por Adriana Gomes e por mim, Catia Bairos. A seguir trazemos o plano para a elaboração do e-book proposto.

Intencionamos um produto que se torne uma importante fonte de consulta, que traga as narrativas de professoras que frequentaram os bancos escolares do Curso Normal e suas vivências e, dessa forma, dar vez ao olhar de quem experienciou o curso. Tal produto, também, será um documento, fonte para outros pesquisadores, podendo assim preservar uma grande parte da história de formação de professores em Santa Maria. O e-book trará um memorial onde serão encontradas histórias de professoras que tiveram as suas vidas entrelaçadas com a história do Instituto, seja como formação inicial, um complemento ao curso superior ou mesmo no exercício da docência. Ainda podemos dizer que o produto também resgatará parte da história de formação de Santa Maria como pólo educacional e de parte de seus habitantes.

Conforme dito, anteriormente, o produto trará partes das dissertações das autoras mencionadas aqui. Serão recortes significativos das partes teórico-histórica com o intuito de mostrar a importância da instituição e da pesquisa acadêmica de biografia, também serão recortadas as falas das colaboradoras que ajudaram a compreender as mudanças sociais e as ressignificações da docência com o passar das décadas. Sendo assim, o produto será constituído das narrativas orais e escritas, das imagens de cada época, do simbolismo dos objetos. Tudo isso reunido em um produto que passará a fazer parte do acervo do IEEOB e que ficará disponível de forma gratuita, através de um blog, para os que têm interesse no assunto. É nossa maneira de ajudar a perpetuar a memória da primeira instituição de ensino do interior do estado e de um prédio tombado pelo patrimônio histórico do município e também, pelo Estado do Rio Grande do Sul. O e-book terá em sua capa foto/imagens do Instituto, fazendo uso de “bricolagem³⁰” dando a ideia de memórias e de temporalidade. E será dividido, a princípio, em 3 capítulos

³⁰Bricolagem é um termo com origem no francês "bricolage" cujo significado se refere à execução de pequenos trabalhos domésticos, sem necessidade de recorrer aos serviços de um profissional.

No encerramento do livro faremos considerações a respeito de ambos os trabalhos que compõem o e-book, entrelaçando suas colaborações para a formação docente e fazendo uma reflexão sobre o significado das “Memórias Bilaquianas” e das “Histórias de Vida”, os processos formativos de professoras que iniciaram sua docência no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, assim convidaremos os leitores a conhecerem e compreenderem um pouco da história centenária que permeia a educação e a formação docente ao longo de décadas de histórias que foram ressignificadas com as reflexões e memórias revividas neste processo de escrita. Tais colaborações dos leitores serão feitas no blog que será criado para divulgar o e-book e distribuí-lo e para compartilhar as memórias do Bilac e daqueles que por lá passaram.

Delineia-se, por fim, um produto que poderá dar origem a tantas outras memórias e narrativas e poderá ser partilhado e compartilhado com os que têm interesse e/ou pesquisam o assunto. Será um produto que congregará ex e atuais alunos e professores. Será algo que estará impregnado de memórias e sentimentos, os quais se renovarão a cada nova história partilhada. Memórias vividas que criaram vínculos identitários imbuídos de significados. E cada movimento empreendido no sentido de resgatar a memória da instituição mais antiga de ensino de Santa Maria é válido. Mesmo que de forma utópica, será com o intuito de unir fios das lembranças de cada um e entrecruzá-los com outras tantas histórias que propomos tal produto.

Deixamos como possibilidade a continuidade de pesquisas que procurem compreender as trajetórias e escolhas de outros professores que estão em busca de melhorar a si e formar-se. Não se limitam aos que retornam aos bancos do ensino médio, mas estende-se a todos que de alguma maneira não se deixam ficar parados no tempo, seja por escolha ou por imposição do cargo que ocupa. E, mesmo que não seja para falar de formação, fale-se de professores, de histórias vividas, contadas, experienciadas por aquele que é o profissional mais importante para a formação de qualquer outro profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). **A Aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUC, 2004.

ALMEIDA, J.S. Tempora mutantur et nos cum illis. In BARBOSA, T.M.N.; PASSEGGI, M. da C. (org.). **Memorial acadêmico: gênero, docência e geração**. Natal: EDUFRN, 2011. P.39-80

_____. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ANTUNES, H.S. **Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAUMAN, Z. **Danos colaterais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BECKER, J. **A importância do Bilac para a cidade de Santa Maria**. Santa Maria, 2018b.

_____. **Importância do Curso Normal do IEEOB no decorrer dos tempos**. Santa Maria, 2018a.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. O narrador. In: **Coleção Os Pensadores: Benjamin, horkheimer, Adorno, Habermas**. 2.ed. São Paulo: Abril cultural, 1994.

BERGSON, H. **Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. São Paulo: EDUSC, 2002

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso: 21 set. 2017

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 3.ed., Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte; Autêntica, 2000.

BONI, V.; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: revista eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, Vol. 2, nº 1 (3), p. 68-80, jan./jul., 2005. Disponível

em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

BOSI, E. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **O tempo vivo na memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAGANÇA, I.F.S. **Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2012.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. 27 ed. São Paulo. Brasiliense: 1992.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. **Constituição de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 31 mai. 2018.

_____. **Constituição de 1891**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 31 mai. 2018.

_____. **Lei 4.024**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

_____. **Lei 5.692**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

_____. **LEI 9.795**. Disponível em: <<http://portal.Mec.Gov.br>>. Acessado em: 03 de set. 2017.

_____. PORTARIA NORMATIVA Nº 17, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2009.

Disponível em: <<http://www.fopprof.org.br/documentos/portarianormativamecn128122009/index.html>>. Acesso em 12 fev.2017.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. Disponível em: http://w3.ufsm.br/pppg/wpcontent/uploads/2016/03/PPC_CEGE_aprovado2014.pdf>. Acesso em 12 fev.2017.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

CANÁRIO, R. **Escola: Crise ou Mutaçã**o? 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/235833325/Rui-Canario-Cap-1>>. Acesso em 29 jun. 2018.

CATANI, D. B. As leituras da própria vida e a escrita de experiência de forma. **Revista da FAEEDBA** – Educação e contemporaneidade, salvador, v.14, n. 24, p. 31-40, jul./dez. 2005.

_____. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B et al. (Orgs.). **Vida e o ofício de professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 23-31.

CATANI, D.B. et al. História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D.B.; BUENO, B.O.; SOUSA, C.P. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 13-47.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Repressão Sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.

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

_____. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

_____. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONFORTIN, H. Discurso e Gênero: a mulher em foco. In: **Representações do Feminino**. Organização: Maria Inês Ghilardi-Lucena. Campinas: Átomo, 2003.

CONNELLY, F.M.; CLADININ. D.J. Relatos de experienciaeinvestigación narrativa. LAROSSA, J. (org.). **Dejáme que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. P. 11-59

COSTA, G.L.M; OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, Vol. 29, nº 2, jul./dez., 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p727/22228>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

CUNHA, M.I. **Repensando a Didática**. 23ª edição. Campinas/SP: Papyrus, 2006.

CURY, C.R.J. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

DELGADO, L.A.N. História Oral e narrativa: tempo memória e identidade. In: **VI Encontro Nacional de História Oral**. 2003. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod_resource/content/1/DELGADO%20C%20Lucilia%20%E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2018

_____. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras de l'individuo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto e LuisPasseggi. Natal: EDUFRN, 2008.

_____. Fotobiografia e formação de si. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. P. 105-117.

_____. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>. Acesso em 10ago. 2017.

DEWEY, J. **El arte como experiência**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

DRUZIAN I.; BORIN M.R.; JOSÉ V.A.S. (Org). **Museu Escolar – Memória Viva**. Santa Maria, 2017.

ELIAS, N. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FRANCO, M.A.R.S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**. 2.ed. rev. aumentada. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2011.

GAMA, M. E. R.; TERRAZZAN, E. A. **O trabalho docente em uma escola pública de educação básica: entre a complexidade e a simplificação**. Curitiba: CRV, 2015.

GIESTA, N.C. Professores e licenciaturas: concepções sobre aprender. In: ANPED, 2000, Caxambu. **Anais...** ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_08_10.pdf>. Acesso em 20 jul. 2018.

GOODSON, I.F. **Biography, identity, and schooling**. Estados Unidos: Routledge, 1990.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 12, nº 35, p. 241-252, mai./ago., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>>. Aceso em 26 mai. 2018.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC. **Acervo histórico**. Santa Maria, 2018. Disponível em: <<http://acervohstolavobilac.blogspot.com/>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

_____. **Histórias de vida del professorado**. Octaedro – EUB, 2004.

JOSSO, M-C. **Experiências de Vida e Formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

_____. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNGES, K.S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

KNOWLES, J.G. Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. In: GOODSON, I.F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Routledge, 2004.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

LUCHESE, T.A.; BERGOZZA, R.M. **Histórias da "Duque" a partir de seus impressos**: a escola complementar Duque de Caxias - 1930 a 1945, p. 3. Disponível em: <http://issuu.com/bernardete/docs/duque_jornais>. Acesso em 15 de maio de 2018.

MANCANIELO, M.R. O desenvolvimento humano e a formação do indivíduo: o papel das metodologias participativas. In: NUNES, E.; NASCIMENTO, A.D.; OREFICE, P. (org.). **Educação, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Local Sustentável**: reflexões contemporâneas. Salvador: EDUNEB, 2013.

MACEDO, R.S. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro, 2010.

MINAYO, M.C.S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S.F. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA, M.C. Percursos de formação de transformação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NICOLAZZI, F. A narrativa da experiência em Foucault e Thompson. In: **Anos 90**, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 101-138, jan./dez. 2004.

NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. A história da educação: novos sentidos, velhos problemas. In: MAGALHÃES, J. P. (org.) **Fazendo e ensinar histórias da educação**. Braga: Universidade do Minho, 1998. P. 35-66

_____. O regresso dos professores. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. **Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia**. Lisboa, 27 e 28 de Setembro de 2007.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa; Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, V. F. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. Valeska Fortes de Oliveira, UFSM. In: **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**/ Elizeu Clementino de Souza, (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. Narrativas e Saberes Docentes. In: OLIVEIRA, V. F. de. (org). **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 169-190

PETRY, M. L. B. **A formação do professor: da escola normal à habilitação magistério**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1990.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.32, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINTO, P. J. **Uma memória do mundo: ficção, memória e história em Jorge Luís Borges**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

PORTAL MEC. **Censo do Professor**. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

QUEIROZ, M.I.P. Relatos Oraís: do “indizível ao Dizível. In: SIMSON, O.M.V. (Org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988. p. 14-43

_____. Variações sobre a técnica de gravar no registro da informação viva. **Caderno do CERU**, São Paulo, n. 16, p. 107-115, nov. 1981.

RICOEUR, P. **Historia y Narratividad**. Barcelona: Editorial Paidós, 1999

_____. **O si-mesmo como um outro**. Cesar. São Paulo: Papyrus, 1991.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição de 1891**. Disponível em:

<<http://www2.al.rs.gov.br/memorial/LinkClick.aspx?fileticket=frKwldvbn2g%3D&tabid>>. Acesso: 03 jun. 2018

ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSA, R.V.M. Feminização do Magistério: representações e espaço docente.

Revista Pandora Brasil. Ed. 4, 2011. Disponível em: <

http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

SANTANA, B. C. S.. **Caminhos percorridos para a formação de uma carreira docente**. [trabalho de conclusão de curso]. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, Cortez, 2003

SANTOS, E.A. **Profissão docente: uma questão de gênero? Fazendo Gênero**, Florianópolis, 2008. Disponível em: <

http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST8/Elizabeth_Angela_dos_Santos_08.pdf>. Acesso em 12 jul. 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SILVA, F.C.R; MAIA, S.F. **Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores**. 2010. Disponível em: <

http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_22.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

SISTEMA MUNICIPAL DE MUSEUS. **Catálogo 10 anos preservando a história de Santa Maria**. Santa Maria, 2014

SOUZA, E.C. (Auto)biografia, história de vida e prática de formação. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 58-74.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador: UNEB, 2006.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Revista Educação**. Porto Alegre, Vol. 34, nº 2, p. 213-220, mai./ago. 2011. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8707/6359>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

SOUZA, E.C.; SOUSA, C.P.; CATANI, D.B. La reserche (auto)biographique et l'invention de soi au Bresil. Colloque International (1986 – 2007) **Le Biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler Langues, cultures et formation**. Université François-Rabelais, 25-27 juin 2007, Tours-França

SOUZA, I.L. Serviço Social e Educação: Uma questão em debate. In: **Revista Interface**, Natal. v.2, n.1 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2010.

TARDIF; M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014

TOBIAS, J.A. **História da educação brasileira**. São Paulo, 1972

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 8.ed. São Paulo; Libertad, 2001.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA UFSM



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS DE QUARTO PROFESSORAS NORMALISTAS

Orientadora da Pesquisa: Prof.^a Dr.^a Roseane Martins Coelho

Instituição/Departamento: UFSM/CE/PPGE

Autora da Pesquisa: CatiaPascotini Bairros – PPPG/UFSM Matrícula: 201670506

Eu, **CatiaPascotini Bairros**, responsável pela pesquisa **HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS DE QUARTO PROFESSORAS NORMALISTAS**, o convido a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender o movimento de formação docente e as histórias narradas por estudantes do Curso Normal que. A pesquisa será qualitativa, de abordagem história de vida (auto)biográfica e análise narrativa. Acreditamos que ela seja importante, pois abordará a busca das alunas no processo de formação, sendo retratados elementos relativos à trajetória profissional, e a formação docente, além de aspectos relativos à identidade docente e às narrativas de vida.

Para sua realização será feito o seguinte: 1) – Estudo documental no acervo do IEEOB 2) Levantamento da alunas do Curso Normal que possuem ou cursam licenciatura 3) Após o levantamento destes dados preliminares será convidado a conceder uma entrevista narrativa. A partir da entrevista, se a aluna se interessar em continuar colaborando com a pesquisa, iniciaremos uma nova etapa que consta de uma escrita narrativa, guiada por tópicos selecionados a partir do nosso projeto de pesquisa. O conjunto de informações serão analisadas a partir da análise de narrativas, podendo ser publicadas e divulgadas. No entanto, **garantindo o anonimato da sua pessoa.**

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: necessidade dedicar uma parcela de seu tempo para escrever, e, no caso da entrevista, o fato de rememorar histórias de vida, poderá suscitar diferentes emoções de acordo com o significado de seu conteúdo para cada sujeito. Contudo, os benefícios são mais relevantes, pois podem trazer contribuições para o desenvolvimento profissional de atuais e futuros professores das redes de Ensino em Santa Maria - RS.

A pesquisadora do presente estudo se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos participantes cujas informações serão reunidas por meio de escrita e entrevistas narrativas com as alunas. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas em sigilo na UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de

Metodologia de Ensino, sala 3366, 97105-970 - Santa Maria - RS., por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Roseane Martins Coelho.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Para os esclarecimentos necessários, disponibilizo os seguintes *e-mails*: martinscoelho@gmail.com e catiabairros@gmail.com bem como os telefones: (55)981427515 e (55)999661095, pelos quais você tem acesso a pesquisadora e a orientadora da pesquisa. A residência da autora da pesquisa encontra-se na Rua Visconde de Pelotas, 1687/B, Santa Maria - RS, CEP 97015140.

Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo *e-mail* comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

Santa Maria, _____ de _____ de 2017.

Prof.^a Dr.^a Roseane Martins Coelho
Orientadora da Pesquisa

Catia Pascotini Bairros
Autora da Pesquisa

Nome do/a participante: _____

Assinatura do/a participante: _____

ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS DE QUATRO PROFESSORAS NORMALISTAS

Autor/Pesquisador: Catia Pascotini Bairros

Pesquisador responsável: Prof.^a Dra. Roseane Martins Coelho.

Instituição/Departamento: UFSM/ Departamento de Metodologia de Ensino.

Telefone para contato: (55) 3220 9685

Local da coleta de dados: Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas, gravações de áudio, no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, situado na Rua Conde de Porto Alegre, s/n.º, Bairro Centro, Santa Maria, RS, no período de janeiro a junho de 2018.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Metodologia de Ensino, sala 3366, 97105-970 - Santa Maria - RS., por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Roseane Martins Coelho. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro CAAE

Santa Maria, 30 de outubro de 2017.

Prof.^a Dra. Roseane Martins Coelho
Pesquisadora Responsável

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac
 Portaria de Reconhecimento nº 00111 de 19/04/2000 – D.O. de 20/04/2000
 Rua Conde de Porto Alegre nº 655, Rua Olavo Bilac nº 528 e Rua Cel Niederauer, 1135
 Santa Maria – RS

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **Méri Musa Nogueira**, abaixo assinado, Diretora do INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC- SANTA MARIA- RS, autorizo a realização do estudo **HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS DE QUARTO PROFESSORAS NORMALISTAS** pela estudante do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Catia Pascotini Bairros, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Roseane Martins Coelho.

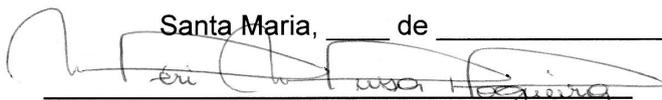
Investigar, identificar e refletir sobre os motivos que levam profissionais a cursarem o Curso Normal e buscar relações com suas experiências pessoais e histórias de vida. A abordagem será qualitativa, fazendo uso de história de vidas com abordagem narrativa.

- Compreender como os sujeitos da pesquisa constroem suas carreias e suas identidades profissionais ao longo das suas histórias de vida.
- Investigar a partir das experiências de vida a construção da docência dos sujeitos.
- Identificar quais saberes os professores buscam durante o Curso Normal.
- Relacionar as experiências de vida com o contexto político/social no qual se inserem.

Em relação aos procedimentos metodológicos, serão realizadas entrevistas narrativas com as estudantes do Curso Normal deste Instituto da Rede Estadual do RS, nesta cidade selecionados por meio de critérios especificados no projeto de pesquisa, que se dispuserem a contribuir com o estudo. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da Análise Narrativa. No decorrer da pesquisa, poderão ser acessados os documentos correntes e permanentes, caso haja a necessidade de complementar as informações produzidas nas entrevistas narrativas.

Esta instituição está ciente dos objetivos, procedimentos e que cada aluna tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. Bem como, a garantia de anonimato de sua pessoa.

Santa Maria, _____ de _____ de 2017.


 Méri Musa Nogueira - Diretora IEEOB – Santa Maria/RS

Instituto Estadual de Educação
 "OLAVO BILAC"
 Portaria de Reconhecimento N.º 00111
 de 19/04/2000 - D.O. de 20/04/2000
 SANTA MARIA - RIO GRANDE DO SUL

Méri Musa Nogueira
 Diretora
 Ident. Funcional 1622269/02

ANEXO D – FILOSOFIA DO IEEOB

Na página 8 do Regimento Escolar encontramos a Filosofia do IEEOB:

A democratização da gestão, como direito de todos à Educação, representa a garantia do acesso à escola, do acesso ao conhecimento com qualidade social; do acesso e permanência com aprendizagem; do acesso ao patrimônio cultural e, especificamente do acesso à cidadania.

A concepção pedagógica sinaliza a centralidade das práticas sociais tendo como origem e foco o processo de conhecimento da realidade, no diálogo como mediação de saberes e de conflitos transformando a realidade pela ação crítica dos próprios sujeitos. Nestas práticas sociais, os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizam a convivência.

A prática social e o trabalho como princípio educativo, a fim de promover o compromisso de construir projetos de vida, individuais e coletivos, de sujeitos que se apropriam da construção do conhecimento e desencadeiam as necessárias transformações da natureza e da sociedade, contribuindo para o resgate do processo de humanização baseado na ética, na justiça social e na fraternidade.

O Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac compreende a educação como processo permanente na descoberta de possibilidades de vida, oportunizando a busca de uma formação integral e visando o exercício da cidadania através do lema: "Para diante e sempre além" tendo por base uma educação democrática e humanística, partindo da realidade onde está inserido, numa proposta pedagógica que favoreça a construção de aprendizagens significativas, para que o educando adquira espírito crítico e participativo, o que o torna um cidadão consciente, capaz de interagir e intervir na sociedade e no mundo do trabalho.

ANEXO E - JUSTIFICATIVAS PARA TOMBAMENTO DO IEEOB

Justificativa para o Tombamento — Portaria de Reconhecimento nº00111 de 19/04/2000 — D.O de 20/04/2000

Santa Maria vem perdendo legados culturais de valor inestimável. como por exemplo: o Banco Pelotense, o Hotel Hamburgo, assim como descaracterizações, demolições, etc. Preocupados, especialmente com a descaracterização de seus dois prédios centrais e visando garantir a preservação de um importante bem patrimonial de nossa cidade, como também acreditando que só através do tombamento histórico estaria assegurado esses cuidados, o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, tem como razões para fazer parte do patrimônio histórico do município as seguintes considerações:

Seu prédio central e salão de festas datam de 1938 e 1941 respectivamente, em estio neoclássico considerado, na época, uma das maiores edificações da cidade, conforme citação do jornal da época.

Ser a escola pública mais antiga de Santa Maria, com 104 anos, em 2005, de atividades ininterruptas, iniciada com a criação do Collégio Distrital (1901), o primeiro nome dado ao IEE Olavo Bilac.

Possui uma história riquíssima conforme documenta o seu ACERVO HISTÓRICO registrado sob número 68884 fl. 9 de 20/08/2004, no Ofício de Registros Especiais e Santa Maria/RS.

Doze dentre os grandes mestres desta escola são, hoje, nomes de escolas de nossa cidade como: Margarida Lopes, Cícero Barreto, Jogo Belém, Agiria Teixeira, Xavier da Rocha, Aracy Sachis, Francisca Weimann, Marieta D'Ambrósio, Maria Rocha, Edna Mey Cardoso, Sérgio Lopes e Adelmo Simas Genro, conforme livro ponto nº 2 do acervo histórico.

Ter sido criada nesta instituição a primeira e mais tradicional Escola de Curso Normal de Santa Maria, 1941, que até 2004 formou 3.805 professorandas (pesquisa do acervo histórico IEEOB), assim como o primeiro Instituto de Educação a ser criado no interior do estado do Rio Grande do Sul, nº 13.419 de 17/04/1962.

Nas paredes dos dois prédios centrais do Bilac, estão afixadas placas de bronze, cada uma marcando um fato histórico relevante. Como também obras de artistas plásticos de renome, objetos. etc.

Já existiu há algum tempo a intenção da comunidade bilaquiana de solicitar ao município de Santa Maria o tombamento dos prédios históricos do IEEOB, conforme ata do Conselho Escolar, tendo sido enviado ofício da escola.

Porém, após o Início da execução de um plano de preservação contra incêndio, esse desejo aumentou. O plano consiste na transformação das duas escadas laterais do 2º e 3º pavimentos do prédio central, em escadas do tipo "enclausuradas" com portas resistentes ao fogo, bem como a instalação de alarmes e extintores, entre outros.

A escola compreende a necessidade de uma estrutura que proporcione segurança à população, quanto ao risco de incêndio, mas entende que uma edificação de cunho histórico como o IEEOB, não pode ser analisada da mesma forma que uma edificação comum, nova, e sim, considerando suas características arquitetônicas pertinentes.

O prédio central IEEOB possui pé direito de 4m de concreto em todos os andares, inclusive na cobertura, tornando assim, a propagação do fogo mais difícil, segundo legislação vigente.

A rede elétrica da escola foi totalmente substituída recentemente, diminuindo então, o risco de incêndio, através de curto-circuitos.

Observa-se que a transformação das escadas laterais, em escadas enclausuradas, além de descaracterizar internamente a edificação, tomará deficitária a iluminação e ventilação cruzada dos corredores da escola, reduzindo inclusive a higienização ambiental, produzindo também aos alunos, professores e funcionários uma sensação de aprisionamento.

ANEXO F – CURSO NORMAL E PERFIL DISCENTE NO REGIMENTO DO IEEOB

O regimento do IEEOB encontramos a definição do Curso Normal:

Oportunizar a formação de professores através da compreensão do que é aprender, de como se aprende e onde se aprende, considerando que construir conhecimento decorre da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática e possibilitar ao aluno o entendimento da infância, em seu processo social e histórico e da criança na situação de sujeito de direitos. (REGIMENTO ESCOLAR INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 9)

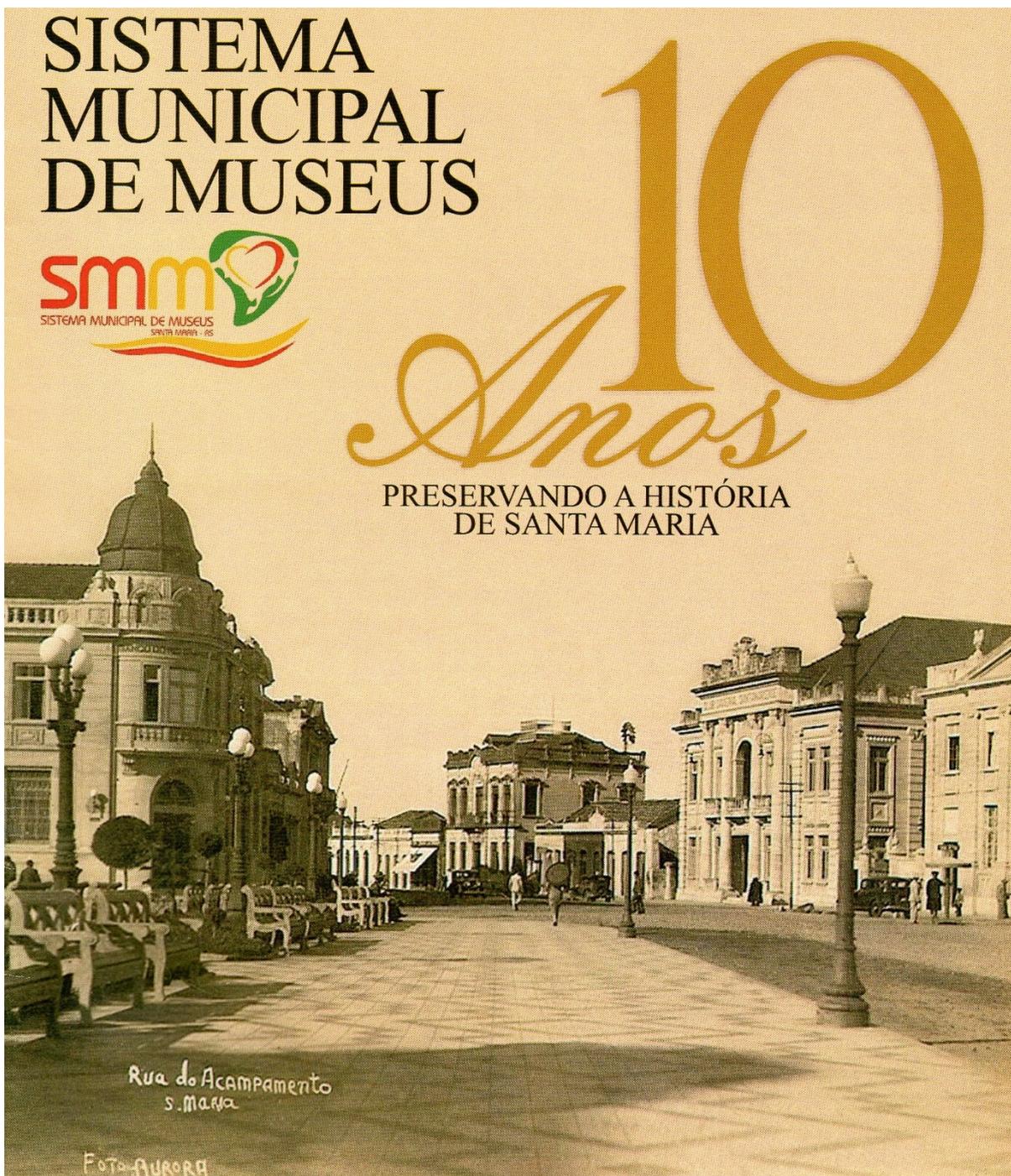
Além da proposição do Curso Normal em nível médio, a instituição oferece uma modalidade de aproveitamento de estudos:

Desenvolver capacidades cognitivas, afetivas, emocionais, corporais, éticas e estéticas, de inserção social e interação pessoal e conhecimentos pedagógicos, que favoreçam o exercício autônomo e responsável das funções docentes, estabelecendo a união entre teoria e prática pedagógica e a flexibilidade para adaptar-se às novas condições do mercado de trabalho para alunos egressos do Ensino Médio, entendendo-se esta como a formação mínima para atuar na Educação Infantil e /ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (REGIMENTO ESCOLAR INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 9-10)

O regimento do IEEOB também traça o perfil do discente do Curso Normal:

O aluno do Curso Normal deverá construir competências básicas para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental como: autonomia, solidariedade, espírito de pesquisa e investigação de problemas que se colocam no cotidiano escolar. Deve fazer planejamentos adequados e significativos, evidenciar conhecimento necessário para a consecução do processo ensino aprendizagem, nas diferentes áreas do conhecimento e base sólida de cultura geral. Apresentar organização e controle dos alunos, sob sua responsabilidade, durante a realização das práticas pedagógicas. Relacionar-se bem com todos, demonstrando respeito, ética, responsabilidade, bom senso, iniciativa e criatividade. (REGIMENTO ESCOLAR INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 10)

ANEXO G – FOLHETO DO SMM



ANEXO H – FOLHETO DO SMM – PÁGINA DEDICADA AO IEEOB

ACERVO HISTÓRICO DO IEE OLAVO BILAC

No ano de 1998, teve início a criação do ACERVO HISTÓRICO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC – AHIEEOB, quando se passou a reunir todo o material encontrado na escola referente a sua rica história, analisando-o e relacionando-o. A partir das comemorações dos 100 anos da escola, em 2001, a criação do acervo começou a ser mais divulgada. Várias pessoas, ex-alunos, ex-professores vieram trazer seus depoimentos e fizeram doações de fotos, objetos, documentos, etc.

A partir daí, o acervo se ampliou. Em 2007, passou a ser, além de arquivo, também museu, em salas do térreo do prédio central. Hoje, cadastrado, além do SMMSM, também no SEM e no IBRAM.

O Museu conta a história da mais antiga escola da cidade, o berço da educação santa-mariense, de onde saíram outras escolas estaduais. Atualmente, 16 escolas de Santa Maria levam o nome de professores bilaquianos. Os prédios centrais do IEEOB foram tombados como Patrimônio Histórico Cultural do Município (Dec. Exec. Nº. 344 de 22/11/2006) e como Patrimônio Histórico e Cultural do Estado do RS, em 19 de março de 2013.

O acervo do museu é constituído de mobiliário antigo, incluindo piano, troféus, medalhas, flâmulas, bandeiras, objetos de trabalho, galeria de diretores, obras de arte, uniformes, livros antigos, documentos e fotografias. O museu tem como objetivo valorizar a memória bilaquiana, resgatando-a e divulgando-a, considerando ser o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac importante local depositário de valores educacionais, simbólicos e afetivos da comunidade santa-mariense e está aberto ao acesso da população: visitantes, estudantes, professores e pesquisadores.

É um museu que busca ter as condições adequadas, modernizando-se, pois assim estará cumprindo a sua função de preservar, organizar, expor e divulgar a sua bela história (1901 até nossos dias), com atividades ininterruptas dedicadas à área da educação.



Sala do AHIEEOB



Tinteiro de prata da década de 40



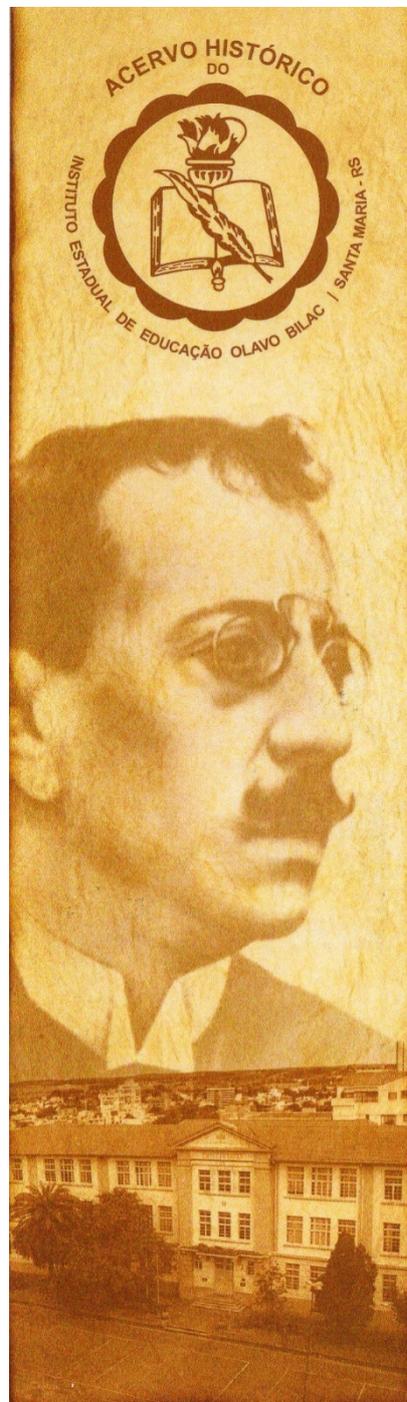
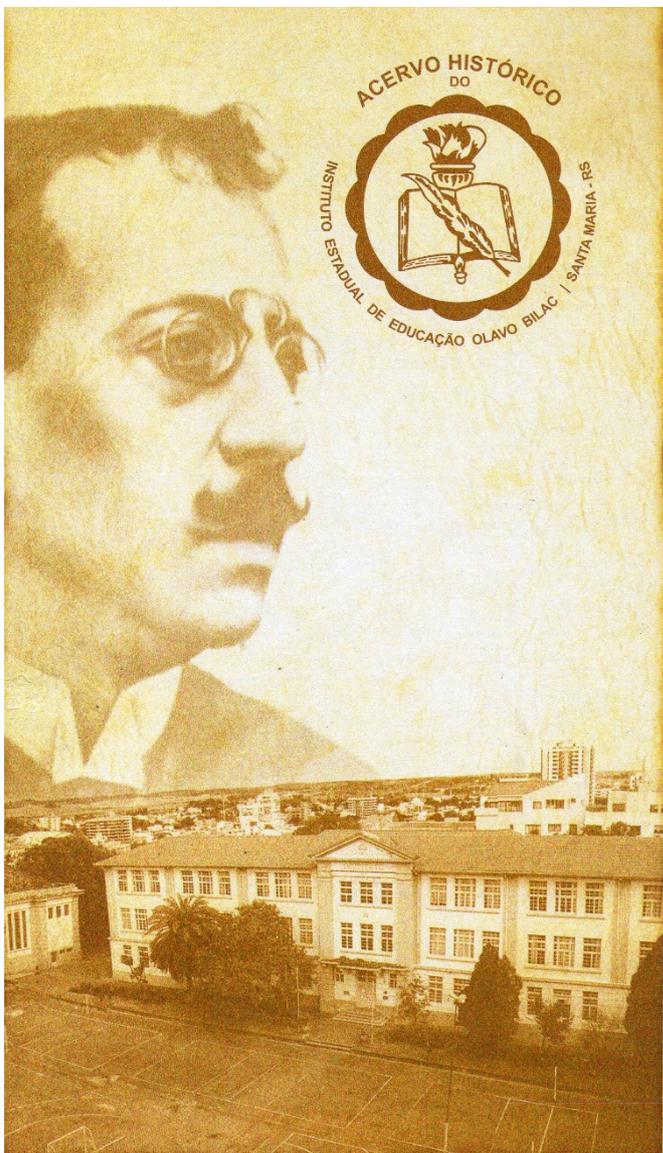
Lousa de 1923 e miniatura da classe de 1938



Pátio e fachada do Instituto E.E. Olavo Bilac

ANEXO I – MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DO ACERVO DO IEEOB

Folder e marcador de página para divulgação do Acervo



ANEXO J – PARECER 0232/2002

PARECER HOMOLOGADO(*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 2/9/2002


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Fundação Universidade Federal de Uberlândia		UF: MG
ASSUNTO: Consulta sobre o art. 65 da LDB 9.394/96 e Parecer CES/CNE 744/97, que tratam da prática de ensino nos cursos de licenciatura		
RELATOR(A): José Carlos Almeida da Silva		
PROCESSO(S) Nº(S): 23001.000372/2000-30		
PARECER Nº: CNE/CES 0232/2002	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 6/8/2002

I – RELATÓRIO

O Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, pelo Ofício PRGRA/UFU/031/02, encaminha consulta sobre a aplicação do art. 65 da LDB 9.394/96, inclusive quanto às orientações constantes do Parecer CNE/CES 744/97.

Quanto ao pleito, sem prejuízo do que se contenha dos projetos pedagógicos de cada curso de licenciatura plena, a cargo das instituições, verifica-se que o Parecer CNE/CES 744/97 não foi homologado por Sua Excelência o Ministro de Estado da Educação, convindo registrar também que o assunto relacionado com a consulta se contém na Resolução CNE/CP 1, de 18/2/2002, que institui “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, como também na Resolução CNE/CP 2, de 19/2/2002, que trata da “duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”.

Cabe acrescentar, também, que o Parecer CNE/CES 109/2002, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em 9/5/2002, assim se manifestou ao responder consulta sobre a aplicação da Resolução de carga horária aos Cursos de Formação de Professores:

(...)

“No tocante à inviabilidade da implementação da carga horária de prática de ensino e estágio supervisionado prevista pela Resolução CNE/CP 01/99, e cujo espírito é mantido na Resolução CNE/CP 02/02, recentemente homologada pelo Senhor Ministro da Educação, tendo em vista obstáculos de natureza institucional, cabe à proponente considerar tais óbices na formulação do projeto pedagógico da licenciatura a ser ministrada.

“Convém destacar que é a LDB que define o estágio (art. 82) como elemento obrigatório na composição curricular dos cursos de graduação e, no caso da formação docente, prática de ensino e, no mínimo, 300 horas (art. 65).

“Cada instituição de ensino superior, portanto, deverá incluir no seu projeto pedagógico, como componente curricular obrigatório, o estágio curricular supervisionado de ensino como um momento de capacitação em serviço de 400 horas, que deverá ocorrer em unidades escolares onde o estagiário, ao final do curso, assuma efetivamente, sob supervisão, o papel de professor.

“Acrescente-se que, em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de natureza acadêmica, importa à instituição prever 400 horas de prática como componente curricular a se realizar desde o início do curso, o que pressupõe relacionamento próximo com o sistema de educação escolar.”.

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

Diante do exposto, o Relator se manifesta no sentido de que a consulta seja respondida nos termos do presente Parecer.

Brasília-DF, 6 de agosto de 2002.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 6 de agosto de 2002.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro Lauro Ribas Zimmer – Vice-Presidente

ANEXO K – REGIMENTO CURSO NORMAL

Apresentamos um recorte do Regimento do Curso Normal oferecido pelo IEEOB, no qual aponta-se a carga horária obrigatória de estágio profissional.

6.8.3 – Regime escolar

6.8.3.1 - Ensino Médio Curso Normal– alunos egressos do Ensino Fundamental

Para os alunos do Ensino Médio Curso Normal, egressos do Ensino Fundamental, este Instituto de Educação adota regime anual com, no mínimo de 200 dias letivos/ano, com jornada de estudos, pesquisas e práticas, organizados em três séries letivas anuais mais estágio profissional obrigatório de 400h. As práticas pedagógicas são desenvolvidas a partir das didáticas específicas e articuladas pela Didática Geral e com carga horária de 400h. O primeiro período letivo se caracteriza por uma relação teoria-prática em que a prática se dará na reflexão crítica sobre o cotidiano da escola em relação aos referenciais teóricos. O segundo e terceiro períodos se caracteriza por um processo de ação- reflexão-ação, em que a reflexão se dará sobre a ação do aluno enquanto educador.

Cada ano do curso está organizado em três blocos - formação geral, parte diversificada e formação profissionalizante. O planejamento coletivo dos professores visa desenvolver ações para uma nova organização de tempos e espaços da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

6.8.3.2- Curso Normal Aproveitamento de Estudos – alunos egressos do Ensino Médio:

O Instituto de Educação adota regime anual, organizado em três semestres, um ano e meio de curso, mais um semestre letivo correspondente a 400 horas destinadas ao estágio profissional na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os tempos e os espaços estão organizados de modo a contemplar em especial a formação pedagógica, observados os termos do art.5º da Resolução CEB/CNE nº 2/99. Durante o curso ocorrem no mínimo 400 horas de prática pedagógicas em diferentes espaços da rede pública do município e nas classes de

aplicação deste Instituto, nas diversas áreas do conhecimento. As práticas pedagógicas são desenvolvidas a partir das didáticas específicas e articuladas pela Didática Geral e com carga horária de 400h. As práticas e o estágio profissional são realizados obrigatoriamente no turno diurno. O primeiro período letivo se caracteriza por uma relação teoria-prática em que a prática se dará na reflexão crítica sobre o cotidiano da escola em relação aos referenciais teóricos. O segundo e terceiro períodos se caracterizam por um processo de ação-reflexão-ação, em que a reflexão se dará sobre a ação do aluno enquanto educador. O estágio se caracteriza por uma nova ação teorizada, refletida pelo aluno/professor.