

**I Seminário Nacional do Ensino Médio**

# SENACEM

**História, Mobilização, Perspectivas.**

Organizadores:

Jean Mac Cole Tavares Santos

Francisco das Chagas Silva Souza

Albino Oliveira Nunes

Francisca Natália da Silva

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento

ISBN: 978-85-89872-94-2

**UERN • UFAL • IFRN • UFERSA • SEEC/RN**

**Mossoró • Rio Grande do Norte • Novembro 2011**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN  
Universidade Federal de Alagoas - UFAL  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UFERSA  
Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte - SEEC

# **I Seminário Nacional do Ensino Médio História, Mobilização, Perspectiva.**

Organizadores:  
Jean Mac Cole Tavares Santos  
Francisco das Chagas Silva Souza  
Albino Oliveira Nunes  
Francisca Natália da Silva  
Augusto Sávio Guimarães do Nascimento

## **SENACEM – HISTÓRIA, MOBILIZAÇÃO, PERSPECTIVA**

© I Seminário Nacional do Ensino Médio

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN**

**Universidade Federal de Alagoas, UFAL**

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

**Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, SEEC**

### **Comissão Editorial**

*Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN – Mossoró)*

*Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN – Mossoró)*

*Albino Oliveira Nunes (IFRN – Mossoró)*

*Francisca Natalia da Silva (UERN – Mossoró)*

*Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN – Mossoró)*

### **Diagramação e Composição**

*Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN – Mossoró)*

*Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)*

---

**I Seminário Nacional do Ensino Médio.** (23, 24, 25 nov.: 2011: Mossoró, RN)

Anais do I Seminário Nacional do Ensino Médio: história, mobilização, perspectiva – 23 a 25 de novembro de 2011, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus do Mossoró / Organização: Jean Mac Cole Tavares Santos, Francisco das Chagas Silva Souza e Albino Oliveira Nunes. – Mossoró: UERN, 2011.

1 Vários autores.

2 Inclui bibliografia.

**ISBN: 978-85-89872-94-2**

1. Ensino Médio 2. Formação de Professores e Alunos 3. Políticas Educacionais 4. Educação Profissional 5. Educação Científica e Tecnológica.

---

# APRESENTAÇÃO

---

O SENACEM 2011 - Seminário Nacional do Ensino Médio: História, Mobilização, Perspectivas, surgiu com a pretensão de discutir as políticas governamentais do Ministério da Educação para o ensino médio e seus reflexos na escola, enfatizando as pesquisas desenvolvidas nas escolas públicas de ensino médio do Oeste Potiguar, através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e as pesquisas realizadas em outras instituições do estado, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Contudo, a proximidade com as pesquisas de outras universidade do Nordeste, notadamente a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal do Ceará (UFC), nos encaminhou para uma ampliação da proposta original. Essa ampliação ocorreu também por transcender os limites imediatos da Universidade e dialogar com o sistema estadual de ensino na figura da Secretaria de Educação do Estado do RN (SEEC-RN).

O evento destina-se a estudantes de graduação, estudantes de pós-graduação, professores universitários, professores da rede estadual de ensino, gestores das escolas de ensino médio e das secretarias estaduais de educação e aos demais interessados em debater a temática. Diante das múltiplas perspectivas que emanam do tema proposto os debates foram organizados em Grupos de Discussão (GD) para apresentações em formato de Comunicação Oral. Em paralelo foram oferecidos 14 minicursos sobre os mais diversos temas de interesse.

O SENACEM 2011 configurou-se, como um momento de aglutinar pesquisadores de diversas trajetórias acadêmicas, predominantemente do Nordeste, mas com trânsito intelectual pelas diversas regiões brasileiras, tendo como foco a necessária relação com o cotidiano escolar e com os docentes que ali atuam.

Comissão Organizadora

## **Comissão Organizadora**

### **Coordenação Geral**

Jean Mac Cole Tavares Santos

### **Comissão organizadora**

Adriana Diniz (UFRN) • Adriano Cavalcante da Silva (Matemática UERN) • Albino Oliveira Nunes (IFRN) • Alex Carlos Gadelha (Mestrado em Educação UERN) • Alexsandra Maia Nolasco (Pedagogia UERN) • Allan Phablo de Queiroz (PIBID Ciências Sociais UERN) • Allan Solano Souza (Mestrado em Educação UERN) • Ana Glícia de Souza Medeiros (PIBID UERN) • Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro (POSEDUC UERN) • Ana Paula Marinho de Lima (Pedagogia UERN) • Anna Catarina Dantas (IFRN) • Araceli Sobreira Benevides (POSEDUC UERN) • Arilene Medeiros (POSEDUC UERN) • Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN) • Betânia Ramalho (UFRN) • Camila Paula Silvestre (Mestrado em Educação UERN) • Carlota Boto (USP) • Cláudia Pereira de Lima (IFRN) • Dante Henrique Moura (IFRN) • Dayse Medeiros de Sousa (Pedagogia UERN) • Diego de Sousa Santos (UEPB) • Edilene da Silva Oliveira (PET Pedagogia) • Edna Cristina do Prado (UFAL) • Eliennaide Galvão da Silva (Contabilidade UERN) • Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL) • Érica Renata Clemente Rodrigues (PET Pedagogia UERN) • Erika Roberta Silva de Lima (Pedagogia UERN) • Fabio Bentes (PROPEG UERN) • Flávia Spinelli Braga (Faculdade de Educação UERN) • Francisca de Fátima Araújo Oliveira (Faculdade de Educação UERN) • Francisca Natalia da Silva (PET Pedagogia UERN) • Francisca Vilani de Souza (UERN FALA) • Francisco Ari de Andrade (NHIME – UFC) • Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN) • Francisco Elton de Assis (Letras UERN) • Geneci Cavalcanti Moura de Medeiros (IFRN) • Gilneide Maria de Oliveira Lobo (Mestrado em Educação UERN) • Gutemberg Castro Praxedes (UERN) • Isauro Beltrán Núñez (UFRN/SEEC) • Ítalla Taciany Freitas de Lima (Especialização em Educação UERN) • Ivonaldo Neres Leite (UFPB) • Jailton Barbosa dos Santos (IFRN) • Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN) • Jerferson Joyly dos Santos Medeiros (UEPB) • Jéssica Priscilla Barbosa de Medeiros Mendoça (Pedagogia UERN) • José Araujo Amaral (IFRN) • Karla Demoly (UFERSA) • Laís Klennaide Galvão da Silva (Letras UERN) • Leopoldo Galtieri (IFRN) • Lília Kênia Galvão da Silva (PET Pedagogia UERN) • Maria Aliete Cavalcante Bormann (SEEC) • Maria Antônia Teixeira da Costa (POSEDUC UERN) • Maria Auxiliadora Alves (Faculdade de Educação UERN) • Maria Cleonice Soares (PIBID Pedagogia UERN) • Maria Cleoneide Soares (Pedagogia UERN) • Maria de Fátima da Silva Melo (PET Pedagogia UERN) • Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino (SEEC/ CEI) • Maria Goretti da Silva (12DIREC/SEEC) • Maria Kélia da Silva (Pedagogia UERN) • Maria Cristina Rocha Barreto (PETCIS UERN) • Maria Vera Lúcia Fernandes Lopes (UERN) • Mariluze Riani Diniz dos Santos (PET Pedagogia) • Micaela Ferreira dos Santos Silva (PET Pedagogia UERN) • Mifra Angélica Chave da Costa (Pedagogia UERN) • Milene Rejane Pereira (PET Pedagogia UERN) • Nora Krawczyk (UNICAMP) • Núzia Roberta (Mestrado em Educação UERN) • Osni Torres de Araújo Segundo (Faculdade de Educação) • Patrícia Cristina Aragão Araújo (UEPB) • Paula Janaina Meneses Rodrigues (Mestrado em Educação UERN) • Pedro Fernandes Ribeiro Neto (PROPEG UERN) • Raiane Carla (Pedagogia UERN) • Rosemeire Reis (UFAL) • Sandra Regina Paz (UFAL) • Selma Andrade de Paula Bedaque (UFRN) • Sheila Beatriz da Silva Fernandes (PET Pedagogia UERN) • Shirleyanne Santos Aquino (Pedagogia UERN) • Silvânia Lúcia de Araújo Silva (UERN PATU) • Silvia Helena de Sá Leitão Moraes (Mestrado em Educação UERN) • Sonally Albino da Silva Bezerra (PET Pedagogia UERN) • Suely Souza Leal de Castro (Química UERN) • Terezinha Toscano da Silva (IFRN) • Valdemar Siqueira Filho (UFERSA) • Valdenia Bezerra de Carvalho (IFRN) • Valquíria Duarte (PET Pedagogia UERN) • Verônica Maria de Araújo Pontes (Departamento de Educação UERN) • Verônica Yasmim Santiago de Lima (PIBIC Pedagogia UERN) • Wênia Fernanda Cavalcante Ferreira (PIBID UERN) • Williany Tavares dos Santos (PIBIC Pedagogia UERN)

### **Comitê científico**

Profa. Dra. Adriana Diniz (UFRN) • Prof. Ms. Albino Oliveira Nunes (IFRN) • Profa. Dra. Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro (POSEDUC UERN) • Profa. Ms. Anna Catarina Dantas (IFRN)  
Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides (POSEDUC UERN) • Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (POSEDUC UERN) • Profa. Dra. Betânia Ramalho (UFRN) • Prof. Dr. Carlos Alberto Nascimento Andrade (GEPEES UERN) • Profa. Dra. Carlota Boto (USP) • Profa. Ms. Cláudia Pereira de Lima (IFRN) • Prof. Dr. Dante Henrique Moura (IFRN) • Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (UFAL) • Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL) • Profa. Dra. Fátima Raquel Rosado Moraes (Enfermagem UERN) • Profa. Ms. Flávia Spinelli Braga (Faculdade de Educação UERN) • Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira (Faculdade de Educação UERN) • Profa. Ms. Francisca Maria Gomes Cabral (Faculdade de Educação UERN) • Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (UFC) • Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN/Mossoró) • Profa. Ms. Geneci Cavalcante Moura de Medeiros (IFRN Campus de João Câmara) • Prof. Ms. Gutemberg Castro Praxedes (Faculdade de Educação UERN) • Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez (UFRN/SEEC)  
Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite (UFPB) • Prof. Ms. Jailton Barbosa dos Santos (IFRN) • Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (POSEDUC UERN) • Prof. Dr. Jomar Ricardo Silva (UEPB) • Prof. Dr. Jose Araújo Amaral (IFRN) • Prof. Ms. José Everaldo Pereira (IFRN) • Prof. Dr. Josildo José Barbosa (IFRN) • Profa. Dra. Karla Demoly (UFERSA) • Prof. Dr. Marcelino Pereira dos Santos Silva (PROPEG UERN) • Profa. Ms. Maria Aliete Cavalcante Bormann (SEEC) • Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa (POSEDUC UERN) • Profa. Ms. Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino (SEEC/ CEI) • Profa. Dra. Maria Cristina Rocha Barreto (FAFIC UERN) • Profa. Dra. Nora Krawczyk (UNICAMP) • Profa. Dra. Patrícia Cristina Aragão Araújo (UEPB) • Prof. Dr. Pedro Fernandes Ribeiro Neto (PROPEG UERN) • Profa. Dra. Rosemeire Reis (UFAL) • Profa. Dra. Sandra Regina Paz (UFAL) • Profa. Ms. Silvânia Lúcia de Araújo Silva (UERN PATU) • Prof. Dr. Valdemar Siqueira Filho (UFERSA) • Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes (Departamento de Educação UERN)

# SUMÁRIO

---

## **02 • MEMÓRIA E NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DO/NO ENSINO MÉDIO**

### **DE ALUNO A PROFESSOR: AS TRAJETÓRIAS DE EX-ALUNOS DO IFRN/MOSSORÓ NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, 102**

*Augusto Sávio Guimarães do Nascimento • Amanda de Azevedo Borges • Francisco das Chagas Silva Souza • Lúcia Maria de Lima Nascimento • Gislady de Freitas Nobre Ramos*

### **HISTÓRIA E MEMÓRIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM CAMPO DE SABERES, AVANÇOS E RECUOS NO PERÍODO DE 1970 A 2003, 112**

*Ana Glícia de Souza Medeiros • Alexsandra Maia Nolasco • Micaela Ferreira dos Santos Silva • Milene Rejane Pereira • Valquíria Gomes Duarte*

### **PRÁTICA PEDAGÓGICA, SABERES E HISTÓRIAS DE VIDA: REFLEXÕES SOBRE MANUSCRITOS AUTOBIOGRÁFICOS, 125**

*Daniel Bezerra de Brito*

### **ARTICULAÇÕES ENTRE NARRATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO: REFLEXOS NA PRÁTICA DOCENTE, 136**

*Daniel Bezerra de Brito*

### **MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INTERIOR DA BAHIA: O CURSO DE MAGISTÉRIO EM AMARGOSA (1974-2006), 147**

*Fábio Josué Souza Santos • Maiane Santos da Silva Santana • Valdicélia Ferreira da Silva*

### **JUVENTUDE RURAL E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE JOVENS DO CAMPO ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NOTURNO, 158**

*Laís Silva Matos*

### **MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO E ENSINO NO MAGISTÉRIO 2º GRAU, 167**

*Maria Antônia Teixeira da Costa*

**MARCAS DE SI E DO PROCESSO FORMATIVO: RECORDAÇÕES DO MAGISTÉRIO, 180**  
*Silvia Helena de Sá Leitão Morais Freire • Maria Antônia Teixeira da Costa*





**MEMÓRIA E NARRATIVAS DE FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES E ALUNOS DO  
ENSINO MÉDIO**

# DE ALUNO A PROFESSOR: AS TRAJETÓRIAS DE EX-ALUNOS DO IFRN/MOSSORÓ NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento<sup>1</sup>

Amanda de Azevedo Borges<sup>2</sup>

Francisco das Chagas Silva Souza<sup>3</sup>

Lúcia Maria de Lima Nascimento<sup>4</sup>

Gislady de Freitas Nobre Ramos<sup>5</sup>

## RESUMO

O presente artigo discorre sobre as experiências vividas no âmbito acadêmico por ex-alunos do IFRN/Mossoró e hoje professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica na referida instituição de ensino. Com base em entrevistas abertas e orais com dois alunos egressos, tencionamos conhecer as trajetórias formativas e o processo de constituição da identidade profissional docente, bem como refletir sobre eles, destacando as trajetórias de vida dos entrevistados, os fatores que os levaram a optar pela docência, as influências que receberam, as escolhas que fizeram e como retornaram à instituição, dessa vez como professores. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, com enfoque no método narrativo autobiográfico e de histórias de vida.

**Palavras-chave:** história de vida, narrativa, autobiografia, profissão docente.

## INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil remonta aos idos da colonização portuguesa e, durante séculos, foi vista como algo de menor importância, servindo apenas para atender a uma parcela da sociedade considerada “desvalida”.

Entretanto, ao contrário do que ocorria no passado, hoje, a Educação Profissional tem sido vista como política pública e procura atender a toda a sociedade. A rede federal de educação profissional visa qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo. É com base nesses objetivos que vem ocorrendo, nos últimos anos, uma política de expansão da Educação Profissional no Brasil, que, em 2010, atingiu um elevado número de matrículas: 1.140.400, incluindo o ensino médio integrado à educação profissional e educação profissional de nível técnico concomitante e subsequente. (BRASIL, 2011, p. 75)

---

<sup>1</sup> Licenciando em Matemática (IFRN) e bolsista do PIBIC. E-mail: augusto.savio@hotmail.com

<sup>2</sup> Licencianda em Matemática (IFRN) e bolsista de Iniciação Científica do Programa de Bolsas de Pesquisa do IFRN. E-mail: amandadiazevedo@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Educação (UFRN) e professor do IFRN/Mossoró. E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

<sup>4</sup> Especialista em Linguística Textual (UFRN) e professora do IFRN/Mossoró. E-mail: professoralucialima@hotmail.com

<sup>5</sup> Especialista em Educação (UERJ) e pedagoga do IFRN/Mossoró. E-mail: gislady.nobre@ifrn.edu.br

Essa expansão amplia também um traço que caracteriza essas instituições há algumas décadas: a presença de docentes das mais diversas áreas do conhecimento, que passam a conviver e a trocar experiências entre si e com o grande número de alunos que ali se matriculam. Também, em função disso, vários ex-alunos da instituição voltam a ela, agora, como professores para os ensinos médio, técnico e superior. Deparam-se com um novo contexto, bem diverso do que deixaram há alguns anos quando concluíram seus cursos. Adaptar-se a esse novo contexto torna-se não apenas necessário, mas vital para o desenvolvimento de sua prática profissional.

Diante do exposto, visamos aqui apresentar algumas trajetórias de ex-alunos dessa instituição que hoje se encontram de volta a ela numa nova situação: a de docente. Para isso, foram realizadas entrevistas abertas e individuais com dois professores que fizeram os seus cursos de ensino médio e técnico nas antigas ETEFRN e CEFET-RN, em Mossoró. Para esses momentos de intersubjetividade entre ouvintes e entrevistados, optamos contatar sujeitos que seguiram formações profissionais diferenciadas, como licenciatura e engenharia.

Procuramos, por meio do método biográfico, conhecer as trajetórias de formação desses ex-alunos e, agora, professores do IFRN/Mossoró, bem como as representações destes sobre a instituição em que estudaram, as reflexões sobre suas escolhas em diferentes momentos de suas vidas, suas avaliações sobre o passado e o presente da instituição, suas projeções para o futuro. É o que apresentaremos, a seguir, nos trechos das entrevistas, gravadas e transcritas.

A escolha do método biográfico deve-se às leituras sobre a relação entre as histórias de vida e a formação do sujeito. Assim, pautados em Ferrarotti (2010), um dos autores de referência no assunto, consideramos que, como ele afirma, “todas as narrativas autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma *práxis humana* (...). Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como síntese vertical de uma história social” (p.44, grifo do autor). Todavia, adiante, assinala o autor que a noção de *práxis humana* totalizante “recusa-se a considerar os comportamentos humanos (...) como *reflexos passivos* de um condicionamento que provém do geral, ou seja, da sociedade.” (p.48, grifo do autor)

Destacamos que, no intuito de preservar a identidade dos entrevistados, substituímos seus nomes por outros, fictícios.

## **1. O CENÁRIO DA PESQUISA: ETEFRN/CEFET/IFRN – CAMPUS MOSSORÓ**

Em 29 de dezembro 1994, foi inaugurada a Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró (doravante UNED), instituição que representava a interiorização da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (doravante ETEFRN). Assim, podemos afirmar que aquele ano terminou com uma promessa de incremento da Educação Profissional para o Oeste Potiguar.

A ETEFRN, mais tarde, CEFET-RN e, hoje, IFRN, não era, à época, uma instituição de ensino nova. Suas origens remontam ao surgimento das Escolas de Aprendizes e Artífices, uma dentre as dezenove criadas pelo Presidente Nilo Peçanha, em 1909, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro. Essas escolas visavam atender aos chamados “desvalidos” da sociedade, dando-lhes uma formação profissional. Elas respondiam aos desafios de ordem econômica e política da época. Como diz Manfredi (2002, p. 82), “o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes

como um antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro”.

No Rio Grande do Norte, ao longo do século XX, a antiga Escola de Aprendizes e Artífices mudou de nome várias vezes e ampliou os seus propósitos, como assinala o conteúdo da obra *A trajetória do CEFET-RN*, organizada por Pegado (2006).

No que diz respeito à UNED/Mossoró, destaca Oliveira (2006, p. 118) que a sua criação representou o marco histórico de maior significado para o processo de interiorização da EFRN, haja vista que, até aquele ano, as suas ações chegavam ao interior do estado de forma pontual, atendendo principalmente às cidades próximas à capital, onde se localizava a Unidade Sede.

Num exercício de contextualização, podemos inferir que a instalação da unidade da EFRN em Mossoró tem relação com as mudanças econômicas advindas da descoberta e da exploração de petróleo nesse município, a partir de fins da década de 1970. Essa indústria não encontrava, nessa região do Rio Grande do Norte, profissionais devidamente qualificados para assumir os postos de trabalho, tendo, portanto, de contratar egressos das Escolas Técnicas Federais localizadas em Natal e no Ceará. Em função de tal demanda, iniciou-se um processo de discussão e elaboração de um projeto de criação de uma Unidade de Ensino Descentralizada da EFRN, instalada em Mossoró, com o objetivo de formar profissionais qualificados para atender a esse novo eixo da economia potiguar. (OLIVEIRA, 2006, p. 118-119)

Em fevereiro de 1995, tiveram início as atividades letivas da UNED/Mossoró, ampliando as perspectivas da população dos municípios do Oeste potiguar e de outras microrregiões do Rio Grande do Norte e, até mesmo, de estados vizinhos, a exemplo do Ceará. A partir de então, por meio dessa instituição, surgia a possibilidade de fazer um Ensino Médio público com qualidade e, ainda, estar apto para um mercado de trabalho em ascensão.

## **2. ALUNOS DA EFRN / DO CEFET-RN**

Em função dos objetivos desta pesquisa, a primeira pergunta que fizemos aos nossos entrevistados foi: por que você veio estudar nessa instituição? Como nenhuma narrativa autobiográfica está presa às cronologias, informações sobre essa pergunta foram encontradas no decorrer das entrevistas.

O professor João, que entrou na antiga EFRN no seu segundo ano de funcionamento, responde:

Sou aluno que venho de escola pública. Apesar [de], desde aquela época, os governos não se interessarem pela educação, mas naquela época tinha merenda à vontade para o aluno. E quanto às questões familiares, minha família era pobre. (...) Meu pai vem da agricultura e a gente morava em um sítio aqui. (...) Aí viemos pra cá [Mossoró]. Meu pai era analfabeto e ele gostava demais, admirava demais, quem tinha um estudo. Então, como ele era muito amigo dos professores da antiga ESAM, principalmente os antigos, ele chegava em casa contando aquelas vivências educacionais na instituição e ele tinha aquela filosofia: para aprender, não precisava ir para uma escola particular. Aí eu tinha muita vontade de estudar em uma escola particular, porque o ensino público daquela época não era bem visto com relação ao ensino médio. Aí o tempo foi

passando, eu terminei o ensino médio com 17 anos. Aí fiz o vestibular para Ciências Contábeis, mas não obtive êxito. Mas, nesse mesmo momento, eu decidi fazer um novo ensino médio. Ai eu entrei aqui no IF, que é a antiga EFRN, no ano de 1996, que é a primeira turma de Construção Civil. Então, chegando aqui, encontrei excelentes professores, professores diferenciados, digamos assim, compromissados, professores satisfeitos com o salário, com a estrutura física, com laboratórios, com biblioteca. Mesmo no início, já tinha muita coisa boa mesmo para o aluno, principalmente para quem vinha da rede pública. O que me motivou a procurar a EFRN foi adquirir conhecimentos que não me chegavam quando eu fazia o ensino médio na escola pública (rede estadual). Por exemplo, Química, na rede estadual, era em forma de trabalho. Inglês era em forma de trabalho. Todo bimestre, mudava o professor, que não era nem professor, era estagiário – que, por exemplo, da Matemática, era um cara que vinha da Agronomia. Outro era do Direito e muitas vezes não sabia Matemática. E quando cheguei aqui, tive outra visão, outra ótica. Consegui aprender uma matemática que lá eu levava 3 anos para aprender e aqui eu aprendi em dois bimestres. Aprendi Química, pois via o conteúdo e logo tinha a prática, então dava gosto de aprender as coisas. (Prof. João)

Já o professor Antonio iniciou os seus estudos secundários em 2000, quando a instituição se denominava CEFET-RN. Era um ano que se iniciava com mudanças que atingiam a todos, professores e alunos, como veremos na sua fala.

Nasci em Mossoró, mas sempre morei em uma cidade vizinha. Eu estudei até a 8ª série em escola pública. Eu venho de família simples e humilde. Estudei em uma escola pública estadual, no entanto, na época, devido aos grandes esforços da diretora (...), ela mantinha certo destaque em relação às outras escolas da cidade, mas nada se comparada às escolas particulares daqui de Mossoró, até mesmo o CEFET. Digamos assim, tinha muitas deficiências, mas tinha suas virtudes. Havia, como problema, a falta de professores, aquela questão de só ter professores bolsistas que só recebiam no final do contrato. E tudo isso acaba diminuindo a qualidade do ensino. (...) Em 2000, foi o ano em que eu fiz o PRO-CEFET [*processo seletivo para ingressar na instituição*]. Eu vim fazer a minha inscrição com o objetivo de cursar Construção Civil, era o meu sonho e o meu objetivo na época. Só que, quando cheguei aqui, me deparei com a seguinte situação: o momento em que o ensino deixava de ser integrado. A escola aqui informou que não ia ser mais dessa forma, que eu iria fazer apenas o ensino médio. Em uma data posterior, eu poderia, caso eu achasse conveniente ou necessário, escolher um curso técnico. Eu entrei aqui em 2000 para cursar o ensino médio e, no ano de 2002, quando estava cursando o terceiro ano, eu optei por fazer o curso de Construção Predial. No turno da manhã, eu fazia o ensino médio e à noite eu comecei Construção Predial. Desde sempre, desde a sexta série, que eu já tinha o pensamento de seguir essa carreira da Engenharia Civil. (Prof. Antonio)

Os dois professores iniciaram os seus relatos revelando as condições socioeconômicas que tinham à época, inclusive, muito semelhantes às de grande parte do público que estuda nessa instituição, sobretudo porque 50% das vagas são reservadas aos egressos das escolas públicas.

Ambos os professores vêm de famílias pobres e de áreas de pouco destaque econômico e de poucas oportunidades: um migrou da zona rural para Mossoró, outro vivia numa cidade pequena e circunvizinha a ela. Os dois professores tiveram o incentivo das famílias, pois estas viam na educação uma possibilidade de ascensão social. João reforça que o pai era analfabeto e

dava muito valor à educação formal. Antonio, em outros momentos da entrevista, relatou os esforços que os pais fizeram para manter seus estudos, principalmente quando ele se mudou para Natal para fazer o curso de Engenharia.

Um dado que merece ser ressaltado é o fato de os dois docentes terem vivido experiências diferentes na instituição. João entrou no segundo ano de funcionamento da UNED/Mossoró, quando as disciplinas do ensino médio eram integradas às do ensino técnico.

O Projeto Político Pedagógico de 1995, em sua organização curricular, estava respaldado nas Leis 5.692/71 e 7.044/82 e no Parecer 45/72<sup>6</sup>. Era um projeto inovador, pois, ao trabalhar em consonância com as tendências expressas no Projeto de Lei nº 1.258 - C, de 1988, avançava em sua proposta educacional, visto que esse projeto de lei tratava da preparação do aluno para continuar aprendendo e para ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, às novas condições de trabalho, o que chamamos, atualmente, de educação continuada. Além disso, enfatizava o acesso ao conhecimento para o exercício da cidadania. Por tudo isso, serviu de modelo para escolas técnicas do país.

Para que esses princípios norteadores fossem incorporados à prática educativa dos servidores, seria necessária uma mudança de postura teórico-prática por parte de todos os envolvidos com a formação do aluno, inclusive o próprio aluno deveria mudar sua maneira de pensar e agir, pois o projeto priorizava a superação da dicotomia entre a formação do indivíduo/cidadão e a do técnico/profissional, visando a um processo formativo que considerava a vinculação entre cidadania e tecnologia. Por isso, preconizava que

O homem é um ser particular e ao mesmo tempo social, historicamente determinado, capaz de pensar, de sentir e de instrumentalizar-se para o exercício de uma profissão e para interferir na sociedade em função dos interesses da maioria da população. (Plano de Avaliação do Projeto Pedagógico da ETFRN, 1994, p.5).

Todavia, esse quadro foi alterado com a promulgação da nova LDB, a Lei n.º 9.394/96 e, no ano seguinte, com a regulamentação da educação profissional brasileira, através do Decreto Presidencial n.º 2.208/97, que tinha como meta atender à nova ordem econômica mundial que, no momento, estava caracterizada pelas rápidas mudanças das tecnologias e dos sistemas produtivos.

Foi nesse novo cenário que ingressou, no CEFET-RN, Unidade de Mossoró, o aluno Antonio, futuro professor dessa instituição. Como podemos perceber no seu relato, há um desapontamento ao saber que o curso com o qual ele sempre sonhara estava, naquele momento, separado do ensino médio e que, se quisesse matricular-se nele, teria de aguardar durante dois anos e fazê-lo concomitantemente às disciplinas propedêuticas.

O Decreto n.º 2.208/97 foi revogado pelo Decreto n.º 5.154/04, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Nos seus sete anos de existência, muito se criticou o Decreto do Governo

---

<sup>6</sup> A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, alterou dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. O Parecer nº 45/72, de 12 de janeiro de 1972, do CFE, tratava da qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau e estabelecia o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

Fernando Henrique Cardoso, uma vez que esse documento reforçou a dualidade do sistema educacional brasileiro, acentuou a fragmentação do conhecimento e do ensino, reduziu o número de vagas em 50% para aquelas instituições que optassem por manter o ensino médio. Pode-se afirmar que o referido decreto teve caráter autoritário não só na sua concepção, mas também na sua implantação. (GAMA, 2004, p. 72-73)

Demonstrando a impossibilidade de nos separarmos do contexto social em que estamos inseridos, os dois professores falam de suas vidas nas antigas instituições EFRN e CEFET, em Mossoró, e refletem sobre a educação que tiveram à época. João deixa muito claro o interesse que tinha em estudar na EFRN para fazer um ensino médio de qualidade, uma vez que o que havia feito não lhe dera subsídio para passar no vestibular para Ciências Contábeis. Relata, admirado, a quantidade de conteúdos de Matemática que estudou. Antonio, da mesma forma, revela que, dada a precariedade da educação pública, veio para o CEFET não apenas porque queria fazer um curso técnico, mas também porque ali teria um ensino médio de qualidade.

As ansiedades não eram poucas. Certamente, pensavam ambos os professores que, ao concluírem seus cursos, as portas se lhes abririam. É disso que trataremos a seguir.

### 3. TEMPOS DE DESPEDIDAS

É chegada a hora da partida, de procurar novos horizontes. Os dois ex-alunos da EFRN e do CEFET-RN tomaram caminhos opostos: João, com um diploma de curso técnico, planejou fazer Engenharia Civil, mas foi impedido pelo pai a quem se refere nos seguintes termos: “Era muito apegado a mim. É como se eu estivesse pregado a ele!”. Diante dessa limitação, resolveu fazer um curso de Licenciatura em Matemática, na UERN. Mais tarde, tornou-se professor dessa disciplina em escolas das redes pública e privada de Mossoró. Ele conta as dificuldades pelas quais passou e, como é comum em uma narrativa de vida, reflete sobre as suas escolhas e a superação de entraves:

No quinto período de Matemática, eu já comecei a ver que a minha familiaridade era com a Matemática mesmo. Mas durante aquele período, eu não me via como professor. Porque eu era bastante tímido. Eu era um aluno que mal falava, sentava lá atrás, ficava só na minha... diferente de hoje. (...) E eu me perguntava: como eu vou ser professor, se eu sou calado?! Quando cheguei na UERN, (...) um professor de Física, (...), chamava pra ir resolver uma ou outra questão no quadro e eu ia, e fui devagarzinho perdendo aquele medo. (...) Eu só dava aula em escolas particulares, não tive nenhum conflito com aluno, a ponto de chegar a bater boca com ele. Mas chegou um momento que isso quase acontecia e eu me perguntava: Ai, meu Deus, quando é que eu vou sair daqui? Então, eu já sei. Hoje tem professores que trabalham na rede particular que não estudam porque já vêm os exercícios resolvidos, decoram pra passar para o aluno. E mesmo quando eu trabalhava na rede particular, eu procurava não só trabalhar com livros, eu levava novas listas de exercícios, procurava novas literaturas, me aperfeiçoava cada vez mais. E isso eu sempre faço, porque ninguém sabe o que vem pela frente. E em meus pensamentos, e quero que não mudem, eu quero dar aula até o final da minha vida. E se eu chegar a me aposentar, faço concurso em outro canto. Eu não quero me aposentar e ficar numa cadeira, (...) quero continuar sempre servindo à educação. Eu estudo todo dia.

No relato do professor João, é patente a luta que ele teve de travar consigo mesmo para se tornar um docente, haja vista a sua timidez e o descrédito que isso causava nele próprio e nos

colegas. Deixa claro também que o profissional nunca está formado, daí o fato de ter de estudar diariamente, dada a incompletude do conhecimento e do gênero humano.

Antonio, que, “desde a sexta série”, queria ser engenheiro civil, conseguiu ser aprovado nesse curso, na UFRN, em Natal. Começaria um novo período de adaptação e de dificuldades para um jovem que não tinha posses e fora morar numa cidade grande. Obstáculos que foram superados em função de muita força de vontade e determinação. As oportunidades surgiam e exigiam escolhas rápidas, como ele conta:

No final da faculdade, eu ainda estava um pouco indeciso se eu ia seguir a carreira acadêmica ou a área profissional. (...) Eram várias oportunidades. Se eu fosse escolher trabalhar nas empresas, eu tinha que largar a bolsa de iniciação científica e me dedicar apenas ao estágio. Em contrapartida, se eu quisesse seguir a carreira acadêmica, teria de largar o estágio e me dedicar às atividades da bolsa. E foi isso que eu fiz: me dediquei à bolsa de iniciação científica. (...) eu estava decidido a seguir a carreira acadêmica. Eu iria terminar o curso de Engenharia Civil e já ia entrar diretamente no mestrado. Entrei no mestrado, em 2009, e com 8 meses depois, me apareceu a oportunidade de fazer o concurso para professor substituto na UFRN. Eu fiz e passei. Fiquei lá, eu acho, que por oito meses. No caso, eu saí para vir para cá [*para o IFRN*].

#### 4. O REGRESSO

Devemos esperar o inesperado, diz Morin (2006, p. 30). Talvez não estivesse nos planos dos dois ex-alunos voltar um dia, como profissionais, à instituição em que se formaram nos ensinos médio e técnico. Contribuiu para isso a expansão da rede de educação profissional e tecnológica, à qual nos referimos na introdução deste artigo. Além disso, a reintegração do ensino médio ao técnico, com o fim do Decreto nº 2.208/97; a criação, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que institui os Institutos Federais; e a expansão dos cursos superiores nos Campi do IFRN foram mudanças que agiram no sentido de oportunizar a entrada de um grande número de professores, muitos dos quais egressos da instituição.

Nos discursos dos professores entrevistados, a decisão pela docência parece haver sido tranquila, ao contrário do que muitas vezes acontece, haja vista a desvalorização dessa profissão, os baixos salários e o desrespeito dos governantes e da sociedade, como observa um recente estudo realizado por Gatti, Barretto e André (2011).

O professor João nos falou de suas limitações iniciais em função de sua timidez, que conseguiu superar. Já o professor Antonio conta-nos como se deu a sua decisão:

Quando comecei a fazer um curso técnico, propriamente dito, todos os meus professores eram engenheiros civis e eu já tinha aquela vontade de fazer Engenharia Civil. Eu sempre achava as histórias de vida deles muito interessantes. Eram engenheiros que haviam trabalhado como profissionais e por opção tinham escolhido ser professores daqui. Então, eu era bastante novo mesmo, ainda nem tinha iniciado a faculdade, mas era algo que eu já imaginava. Da profissão de professor eu sempre gostei, sempre admirei a profissão de professor, mesmo essa carreira sendo desvalorizada no Brasil. Mas sempre me



chamou a atenção e era algo que eu via que poderia conciliar: essa admiração que eu tinha pelo professor e a vontade de terminar Engenharia Civil. Então, eu vi que nesse retorno eu podia unir essas duas coisas.

Nas práticas cotidianas, elegemos pessoas como modelo. Antes de qualquer coisa, somos seres sociais. Sobre isso, Cyrulnik reflete: “o paradoxo da condição humana é que só é possível tornar-se si mesmo sob a influência dos outros. O homem só não é um homem” (2007, p. 97). Ou seja, precisamos ter sempre alguém em quem nos inspirar, e os dois professores deixaram isso claro nas suas narrativas.

O professor João, em certo momento de seu relato, disse que se espelhava em dois dos seus antigos professores na EFRN/Mossoró. Porém, avalia que “eles eram professores sérios e eu sou mais extrovertido. Para fazer com que meu aluno aprenda, eu tento entrar no ritmo dele”. Falando ainda sobre a sua prática, João conta como trabalha num dos segmentos em que leciona no IFRN:

Dar aulas na EJA é diferente de dar no subsequente. Na EJA (...) eu vou com calma, não vou de imediato jogar [o conteúdo] pra eles. (...) Pois os alunos da EJA têm muita dificuldade nas operações aritméticas, então eu faço uma revisão. (...) é a maneira como você passa os conteúdos para eles. Se eles já trabalham, e tem muitos que trabalham, eu tento dar exemplos relacionados à área da construção civil. E como eu já tenho o curso técnico em Construção Civil... Na última aula, eu estava falando de MMC (fazendo uma revisão), imagine que essa área é um painel e você queira quadricular. E eu perguntei: “Quem é pintor aqui?” Um aluno respondeu: “eu”, [então] eu disse: “mas você consegue fazer?”. Ele disse: “Consiço, mas pela minha experiência”. Então eu vou lhe mostrar o porquê matemático e como fazer aqui. Calculamos o MDC entre a largura e a altura e achamos o maior divisor do comprimento e da largura.

Mesmo que talvez não haja se dado conta, João se aproximou do Método Paulo Freire nas suas aulas. Enquanto muitos docentes da Matemática se preocupam apenas com números e fórmulas, João procurou contextualizá-la, utilizando em sala exemplos da realidade do aluno. Mostrou a ele que, no seu trabalho diário, utiliza aqueles conhecimentos mesmo que não saiba. Certamente, esse conteúdo foi muito mais bem apreendido pelo aluno que o seria pelo método tradicional.

Nesse aspecto, é importante citar as considerações de Mendes (2009), para quem os professores dificilmente estabelecem aspectos sociais e culturais em seus conteúdos, tornando o ensino dessa disciplina demasiadamente teórico e dificultando a aprendizagem. Para ele, os professores

(...) certas vezes, esquecem os aspectos sociais e culturais implícitos em cada assunto que abordam nas disciplinas que compõem a grade curricular desses cursos, o que implica na dicotomia que se estabelece entre o pensar e o fazer matemática. Ignora-se que esse conhecimento é uma elaboração do intelecto humano, desenvolvido, muitas vezes, a partir da observação do meio ambiente natural e cultural, manipulação de objetos e situações reais desses ambientes, seguida de tratamentos empíricos e reflexões sobre tais situações. (2009, p. 17)

Da mesma forma, o professor Antonio também fala de suas experiências e das influências que recebeu na sua vida acadêmica. Percebeu, logo de início, que poderia juntar as duas profissões: a de docente e a de engenheiro civil. Seu texto revela a admiração pelas histórias de vida de alguns dos seus professores no CEFET-RN e na UFRN. Descreve, a seguir, um quadro favorável quando retorna para a instituição em que estudou, em Mossoró:

Quando eu vim tomar posse, quando eu cheguei aqui e que entrei, senti algo bastante recompensador em poder estar voltando à instituição que, digamos assim, foi a base, pois foi a partir daqui que me surgiram várias oportunidades na vida (...), depois de formado em Engenharia Civil. Então, é bastante recompensador estar de volta aqui e, digamos assim, dar um pouco do meu conhecimento para os alunos daqui da instituição.

O retorno à instituição em que estudaram pode não haver sido planejado por nenhum dos dois professores, mas o fato de fazer parte do quadro docente do IFRN, para eles, parece ter um significado diferente do que tem para a maioria. Na fala de Antonio, percebemos uma gratidão ao antigo CEFET-RN/Mossoró, uma vez que, como diz, “foi a base” para que realizasse o sonho de ser engenheiro. Diante disso, ele se sente no dever de retribuir o que aprendeu e “dar um pouco” do seu conhecimento para os alunos da área técnica do atual IFRN.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um mergulho nas vidas acadêmicas dos entrevistados revela a história da instituição em que estudaram. As falas desses professores apresentam, como pano de fundo, aspectos da educação profissional no Brasil.

Ao longo dos seus quinze anos de existência, o Campus Mossoró, inserido num contexto maior, apresentou três denominações (ETFRN, CEFET e IFRN) e projetos políticos-pedagógicos diferentes (o de 1995, limitado pelo Decreto nº 2.208/97, revogado pelo Decreto n.º 5.154, em 2004, além da elaboração do atual ainda em curso). Como essas transformações foram rápidas, os dois ex-alunos, agora professores, entraram na escola em épocas diferentes e em situações de ajustes, às quais eles e os servidores também tiveram de se adaptar.

Como toda memória é, ao mesmo tempo, individual e social, as falas dos entrevistados evidenciam aspectos do cotidiano e permitem refletir sobre a educação que tiveram, avaliam suas práticas, expõem seus projetos e limites e ainda reforçam uma imagem positiva sobre a instituição onde cursaram os ensinos médio e técnico. Certamente, suas lembranças não foram imunes às representações que recebiam, às que tinham sobre a escola à época e às que têm nesse momento de suas vidas. Todo passado é elaborado a partir do presente e das perspectivas que temos para o futuro.

Como toda memória é seletiva, contamos o que nos é significativo e o que tem relação com o nosso lugar social. Certamente, alguns detalhes considerados comprometedores foram omitidos propositalmente ou esquecidos pelos entrevistados, pois toda entrevista é um momento de intersubjetividade entre o entrevistado e o ouvinte. Dessa forma, fala-se, muitas vezes, o que o entrevistador pretende ouvir e o que lhe é melhor para a elevação da própria

autoestima. Os momentos tristes, as decepções, os desencontros ficam guardados para outras ocasiões que podem nunca chegar.

Face ao exposto, podemos dizer que toda narrativa é também uma estratégia de formação dos sujeitos: o que ouve e o que relata. É um momento de autoformação, pois, ao caminhar para si, o formador forma a si próprio através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais, mas também se forma nas relações com os outros e na apreensão de saberes no cotidiano de suas vidas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse das Ações do MEC**. Edição 1, 2011.

BRASIL. **Decreto 2.208/97**, de 17 abr. 1997. Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf)> Acesso em: 4 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 dez. 2008. Brasília, Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> Acesso em: 4 nov. 2011.

CYRULNIK, Boris. **Os alimentos afetivos**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a sua formação**. Natal-RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

GAMA, Carlos A. M. da. **Reestruturação produtiva e reforma na educação profissional – o Decreto 2208/97: trajetórias e posições no CEFET-Campos**. 2004. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

MANFREDI, Sílvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, Iran A. **Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2006.

OLIVEIRA, Marcos A. de. A criação da Unidade de Ensino de Mossoró: realização de um sonho da população do Oeste Potiguar. In: PEGADO, Erika A. da C. (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2006. p. 183-129.

PEGADO, Erika A. da C. (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2006.

## HISTÓRIA E MEMÓRIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM CAMPO DE SABERES, AVANÇOS E RECUOS NO PERÍODO DE 1970 A 2003

Ana Glícia de Souza Medeiros<sup>7</sup>  
Alexsandra Maia Nolasco<sup>8</sup>  
Micaela Ferreira dos Santos Silva<sup>9</sup>  
Milene Rejane Pereira<sup>10</sup>  
Valquíria Gomes Duarte<sup>11</sup>

### RESUMO

Neste trabalho apresentamos experiências de uma professora da rede pública de ensino secundário, revelando, sobremaneira, saberes, avanços e recuos sofridos pela educação no período de 1970 a 2003. O presente trabalho, publicado no IV Congresso Internacional de Pesquisa (auto) Biográfica- IV CIPA teve como objetivo, refletir sobre as práticas pedagógicas da professora Jurandir Brito Ferreira e suas memórias em relação aos fatos educacionais que marcaram sua carreira e a de muitos professores da rede pública de ensino. Com relação aos aspectos metodológicos, sob orientação da professora da disciplina de história da educação brasileira em 2009.1, problematizamos o tema e realizamos entrevista semi-estruturada resgatando aspectos importantes da sua infância, adolescência, formação escolar, teorias e vivências na formação acadêmica, procedimentos metodológicos adotados, os regimentos escolares da época e sua atuação docente. Realizamos uma pesquisa exploratória fundamentada, em Nóvoa (1988) que trata da história de vida como processo de (auto) formação, bem como relacionamos suas narrativas com teóricos que contribuem para o entendimento, entre eles: Vygotsky(1984), Freire (1989), Morin (2001) e Teixeira (1996). Os resultados obtidos nesse trabalho, foram imensuráveis do ponto de vista dos conhecimentos adquiridos, com relação as fontes históricas da educação brasileira, os impactos sofridos durante a ditadura militar, aspectos relevantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a história de vida de uma professora da rede pública de ensino.

**Palavras-Chave:** formação, trajetória profissional, práticas pedagógicas.

<sup>7</sup> Bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID/Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Email:anaglicia-@hotmail.com

<sup>8</sup> Bolsista de Iniciação Científica – CNPQ/Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Email:alexandra\_maia@hotmail.com

<sup>9</sup> Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET/Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Email:micaela\_fs55@hotmail.com

<sup>10</sup> Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET/Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Email: milene\_rejane@hotmail.com

<sup>11</sup> Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET/Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Email val.19\_duarte@hotmail.com

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa objetiva, essencialmente, relatar e refletir sobre as memórias relativas às práticas pedagógicas da Professora Jurandir Brito Ferreira. Bem como, sintetizar nuances de sua infância, adolescência, formação escolar e acadêmica e início da sua profissionalização docente. Foi registrado, segundo as narrativas da professora, que a educação brasileira e em especial a educação de sua cidade natal (Grossos - Rio Grande do Norte), no período da Ditadura Militar, modificou todo o contexto sócio-educacional da época. No ano de 1971, a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), lei nº 5.692/71, pautada na teoria do capital humano deixou muitas dúvidas no professorado da época em relação a seus objetivos.

Foram resgatadas algumas das histórias de vida, destacando contexto social e econômico, a partir das narrativas da professora Jurandir Brito, assim como as suas metodologias em sala de aula e, principalmente, sua atuação profissional nas escolas públicas de Grossos/RN, sua cidade natal. Destaca também seu contato e atuação no Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) desenvolvido pelo escritor e educador Paulo Freire na Cidade de Angicos no Rio Grande do Norte. Evidenciaram-se suas experiências de sala de aula desde o começo de sua carreira docente em 1973, antes mesmo de sua graduação no Curso de Pedagogia até o ano de 2003 quando se aposentou.

Esse estudo está embasado em autores como Freire (1996) que traduz as exigências e apontamentos do ensinar e seus variados processos; Nóvoa (1988) sobre histórias de vida como processo de autoformação; Vasconcelos (2000) e suas definições acerca da memória e sua relevância; Durkheim e o conceito de educação definido através dos aspectos sociológicos; Therrien (2007) refletindo sobre a transposição didática e atuação docente; Paro(1997) que trata da natureza do trabalho pedagógico como um bem não palpável; Teixeira (1999) que discute os processos educativos e a educação dentro da perspectiva da escola nova; Saviani (2007) as contribuições da educação para o processo econômico produtivo e a teoria do capital humano; Carneiro (1998) destacando elementos da LDB de 1971; Aspectos relevantes da LDB lei 9.394/96.

## **CAMINHOS TRILHADOS: INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA, VIDA ESCOLAR E FORMAÇÃO ACADÊMICA**

Jurandir Brito Ferreira, filha primogênita do casal Romão Brito de Souza e Adalgiza Ferreira de Souza, ambos naturais da cidade de Grossos no estado do Rio Grande do Norte, teve, conforme a mesma, uma infância feliz. Ingressou na escola aos 7 anos de idade, na escola “Reunião Operária” que funcionava no Sindicato da Extração do Sal, cuja dependência administrativa era do Instituto Brasileiro do Sal, no ano de 1961. Nesse período, já apresentava habilidades motoras, conhecia o alfabeto e estava no processo de alfabetização.

Sua primeira professora, segundo seus relatos, foi muito competente e muito habilidosa, tinha muita facilidade para alfabetizar e dinamizar o processo de escrita. No ano seguinte, ou seja, em 1962, fez o 2º ano no grupo escolar Coronel Salon, escola estadual da cidade, também com uma professora muito competente. Conforme Jurandir, a docente tinha profundo domínio em diversas áreas do conhecimento e trabalhava o ensino tradicional, alcançando nele seus objetivos, permitindo que o aluno assimilasse seus “ensinamentos”. Jurandir Brito foi aprovada para o 3º ano em 1963, período o qual os militares se preparavam para o golpe.

Chegou ao 4º ano evoluindo bem, quando ocorreu o golpe militar de 1964 e foi decretado Estado de Sítio. O país “parou” e os alunos ficaram sem compreender o que estava acontecendo, porque tinham que sair tão rápido da escola e ir para casa. As escolas foram fechadas e as pessoas eram obrigadas a irem para suas casas e se refugiarem, amedrontadas. Seu pai, que era um ex-combatente da Segunda Guerra Mundial, falava que o que estava acontecendo era uma revolução no país e todos tinham que se recolher. Muita coisa mudou especialmente a maneira de se portar das pessoas, até a maneira de falar dessas era policiada pelos próprios colegas. O método de trabalho nas escolas, obedecia aos rigores da Ditadura, o colegial foi vivido sobre a égide do regime militar, o currículo era determinado pelos militares e as disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira) pregavam o militarismo em sua essência.

A Professora Jurandir Brito iniciou sua formação profissional no Curso Médio do Magistério, no Centro de Formação Desembargador Silvério Soares em 1975 na vizinha

cidade de Areia Branca/RN. A primeira turma do Curso de Magistério na cidade teve o local de funcionamento cedido pela Madre Irmã Valéria, da Congregação das Filhas do Amor Divino, do Educandário Nossa Senhora dos Navegantes. Foi celebrado um convênio do Governo do Estado, Secretária do Estado da Educação e Cultura e Desporto e a Prefeitura de Areia Branca/RN. O primeiro ano funcionou lá, o segundo ano funcionou na Escola Estadual Dagmar Sabino e o terceiro ano na Escola de Comércio, pois, não tinha prédio próprio, dependia da seção das instalações. O setor administrativo se destacava pela ordem e disciplina, o corpo docente também muito competente tinha um cuidado todo especial na formação dos futuros docentes. Os professores se destacavam pelos métodos de ensino, pela disciplina e pelas habilidades e competências que tinham em sala de aula.

Segundo a professora Jurandir Brito, suas professoras tinham grande esmero no repasse de atividades que possibilitasse facilidades e aplicabilidades, associando teoria à prática, despertando interesse nos aprendizes. Os resultados vieram depois, com a comprovação de que cerca de 98% dos alunos da turma prestou vestibular em 1978 para o Curso de Pedagogia, onde 76,8% foram aprovados. Destes, todos conseguiram empregos na área da educação, muitos fizeram pós-graduação, ocupam ou ocuparam funções de Gestão Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Professores de sala de aula, Coordenadores Administrativo e Pedagógico, Secretarias da Educação, etc. O Curso do Magistério deu, neste caso, um embasamento importantíssimo para a graduação da supracitada professora, em pedagogia desde a Didática, a Psicologia, a Filosofia, a Estrutura e Funcionamento, forneceram os alicerces para a progressão didática, metodológica da mesma.

De acordo com seus relatos, a disciplina de Estrutura e Funcionamento possibilitou uma maior e melhor compreensão da legislação e currículo, e o programa à Filosofia e à Sociologia ofereceu as bases para assimilação das linhas da aprendizagem ou teorias dos pensadores que se apresentavam como expoentes pensadores das boas práticas pedagógicas.

## **MEMÓRIAS DA PROFESSORA JURANDIR BRITO: ANÁLISE PEDAGÓGICA DO SEU TEMPO**

Os saberes que fundamentam o trabalho docente refletem indiscutivelmente compreensões pedagógicas de caráter político-ideológico. Na defesa da profissionalização docente de competências a ela inerentes, encontramos posições divergentes: de um lado, alguns acreditam ser o trabalho docente passível de avaliação objetiva; e no oposto, outros argumentam pelo caráter prático, moral, individual e situado desta atividade profissional, questionando o modo de intervenção externa ao trabalho do professor em sala de aula. (TERRIEN, 2007, p. 9)

No final dos anos 60 e começo da década de 70 era normal encontrar escolas funcionando nas casas dos professores. Em Grossos no Estado do Rio Grande do Norte, cidade da professora Jurandir Brito, tinha a Escola Isolda que funcionava na casa da professora Maria do Carmo Souza, no bairro de Coqueiros; a escola Paulo Ferraz na casa da Professora Centenária Joana Marques de Souza, na comunidade de Barra; a escola Isolada de Barra funcionava na casa da Professora Maria Ferreira do Vale, etc.

Com base nos relatos da professora Jurandir, as tendências que marcaram a sua formação acadêmica que influenciaram sua carreira docente foram a Tradicional e a Tecnista, tendo em vista o momento histórico da época de 1973 a 1981 (no ápice do regime ditatorial). A mudança imposta pelo regime militar determinou mudanças bruscas na sociedade em geral e de modo especial na educação.

O método Tradicional, sobre a luz do sistema francês foi subitamente supresso pelo método Tecnista, modelo dos Estados Unidos. Este método Tecnista foi uma exigência imposta pelo regime militar ao sistema de educação pública brasileira. As condições físicas e materiais dos estabelecimentos de ensino não atendiam as especificidades da nova lei 5.692/71. Segundo Saviani (2007), essa política do Estado com relação a essa nova lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi desenvolvida na era de ouro do capitalismo, onde preconizavam o pleno emprego, assim essa teoria do capital humano entendia a educação e sua função preparar as pessoas para atuar no mercado de trabalho em expansão, que no momento necessitava de mão de obra, ou força de trabalho educada.

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo aqueles de ordem matemática. Manteve-se pois a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, maracá distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi subitamente alterado. (SAVIANI, 2007, p.427);



Longe dos padrões mínimos exigidos pela legislação, a educação brasileira viveu segundo a professora Jurandir a maior barra funda metodológica de sua história, onde houve entre outros aspectos, a mudança de nomenclaturas Primária Ginásial e Secundária para Primeiro Grau e Segundo Grau, sem o mínimo preparo dos professores e da sociedade. A escola entrou em conflito quando foi exigida a preparação desse novo currículo sem que a comunidade escolar e equipe pedagógica tivessem internalizado o sentido real da formação geral e profissional. Pois, até então a práxis pedagógica era Tradicional, em toda a sua essência.

Em relação a este contexto histórico e, principalmente, a criação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação LDB 5692/71, ressalta Carneiro (1998):

A nossa segunda lei de diretrizes e bases, a lei 5692/71 oficialmente denominada de lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus, teve também um processo gestatório lento, embora impermeável a debates e a participação da sociedade civil, em função do contexto que foi gestada: período de governo discricionário com as liberdades civis estranguladas. (p.23)

Na década de 70, de acordo com a professora Jurandir, o regimento escolar foi previsto de acordo com a legislação de 11 de agosto de 1971, promulgada da lei de diretrizes e bases da educação brasileira de número 5.692/71, implantou a educação tecnicista pautada na teoria do capital humano, era uma grade curricular voltada para o regime em vigor. Tudo que o MEC (Ministério da Educação e Cultura) pensava em implantar na educação, passava pelo crivo dos militares.

Em relato a professora afirmou que na década de 70 para 80, ocorreram diversas mudanças na sociedade, pois a educação que o povo viveu, sua história e cultura, suas peculiaridades resultam na linha do tempo do que ocorre na contemporaneidade. A sociedade brasileira viveu grandes desafios: o do exercício democrático de escolher pelo voto secreto seus representantes; mudanças nas moedas; inflação galopante; mudanças nas leis; conquistas trabalhistas que permearam o cenário brasileiro sócio-educativo e cultural.

De acordo com a professora, no começo de sua carreira de 1973 a 1980, a estrutura das escolas não atendia aos padrões educacionais. Existiam escolas funcionando na casa dos professores, nos galpões de sindicatos de extração de sal, e os poucos prédios escolares de sua cidade natal (Grossos/RN) eram precários. Os equipamentos eram

insuficientes, as carteiras duplas, quadros negros e giz eram custeados pelos professores. Cada sala de aula comportava cerca de 40 alunos e não levava em consideração idade, sexo ou nível. Tiveram vários alunos que apresentavam necessidades especiais. A professora cita o caso de dois deles, o primeiro com dificuldades visuais e a segunda com problemas neurológicos:

*Ele ia ao quadro, ficava quase com a face no quadro, batia na porta ao chegar ou sair e a família não sabia e não aceitava que o aluno tinha sérios problemas e por isso tinha baixo desempenho, pois não conseguia acompanhar a turma, não via a linha do caderno. Outro problema foi com uma aluna que tinha problema neurológico que enrijeceu as pernas e ficou sem andar e na sala não tinha cadeira para ela se acomodar, pois ela não podia sentar-se e travaram uma luta, conseguiram uma cadeira, mas a questão psicossomática foi agravada e ela teve que ser internada. (Relato da Professora).*

A professora Jurandir participou do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), programa criado para atender a população adulta que desejasse se alfabetizar. Neste programa, ela atuou como coordenadora, onde tinha como função o planejamento, juntamente com os monitores, das aulas, a movimentação de documentos como: folha de frequência, relatórios os quais eram encaminhados à Coordenação Estadual do Mobral e também realizava o pagamento dos funcionários. Esse programa foi criado pelo escritor e professor Paulo Freire em Angicos/RN e vem sendo aperfeiçoado até hoje com várias outras denominações, por exemplo: alfabetização solidária, mova Brasil, etc.

Quando atuou como diretora, Jurandir Brito, sempre considerou a relação professor/aluno como um dos problemas cruciais da escola. Ela disse que essa relação sempre deixava a desejar. Para a mesma, esse fator dependia muito da qualificação do profissional docente, para que este possa compreender a situação social da família e do aluno, e estabelecer uma relação saudável com o mesmo, compreendendo assim, possíveis desvios de comportamentos apresentados em sala de aula. Para que o processo se desenvolva é necessária a união de saberes universais, que respeitem os sujeitos suas crenças e seus valores. Estes sim se fazem importantes para disseminação de uma política educativa, eficiente e eficaz.

Posta em foco este aspecto importante da relação professor/aluno diz Freire (1996):

O professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente a experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (p.60)

Cita Jurandir Brito que os ideais necessários para educação é a construção um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil e de bem estar para os cidadãos, bem como o fortalecimento de políticas públicas voltadas para a qualificação da educação, como também ampliar os sistemas de ensino e articular com outras instâncias da sociedade na elaboração e implantação dessas políticas educacionais. Para a Professora, a Pedagogia é um curso de excelência para a prática docente, pois mostrou-lhe toda a trajetória que o professor requer para sua práxis, desde leituras, seminários, aulas práticas e teóricas, aulas de campo, pesquisas, enfim, um labirinto curricular que lhe possibilitou a assimilação e interiorização desses conhecimentos adquiridos.

Fundamentalmente, para a professora Jurandir, é necessário aprender a ser, aprender fazendo, construindo, planejando, fundamentado em diagnósticos educativos socioculturais reais, tendo ou mantendo o foco direcionado para uma escola pública com educação de qualidade, aproveitando o melhor de cada teoria ou modelo para melhorar a educação das pessoas. “O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. É o papel do professor deixar de ser o aquele que ensina para ser, o de auxiliar o aluno no seu próprio processo de aprendizagem.” (SAVIANI, 2007, p. 429).

Em relação à situação educacional de Grossos/RN, a docente diz ter feito um diagnóstico cuidadoso, onde considerou o impacto de todas as dimensões da prática educativa. Nesse contexto, foi necessário um contato mais próximo com a realidade sócio-educativa e cultural dos alunos, para pensar a execução de um trabalho didático-pedagógico eficiente e eficaz, compartilhando com os esforços dos mesmos (dos alunos) diariamente fazendo com que as crianças dominassem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente conscientes do seu papel na sociedade.

Para refletir nessa perspectiva Freire (1996) afirma que: Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que

caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro do meu próprio desempenho. (p. 68)

A Professora Jurandir Brito é consciente de que esse processo de domínio de conhecimentos necessários à vida em sociedade é um desafio e um processo contínuo. Ela acredita que esse objetivo só será alcançado se for proporcionado aos educandos, se os mesmos tiverem pleno acesso aos recursos culturais relevantes para conquista de sua cidadania.

A educação é ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1967, p.41).

A Professora Jurandir Brito iniciou sua carreira docente em 1973, antes mesmo de sua formação acadêmica e se aposentou em 2003.

Como educadora sabe exatamente seu papel frente a sociedade que a circunda. E mais, ainda permanece em suas veias a natureza pedagógica, pois nos afirmou, que sempre que pode incentiva os cidadãos de sua comunidade a estudarem e a estar sempre buscando conhecimentos para que estes possam gozar de uma cidadania consciente.

Em relação a natureza do trabalho pedagógico Paro (1997) específica que trata-se de um trabalho não palpável que se traduz num bem de consumo ao qual não podemos tocar, portanto, para ele a natureza do trabalho pedagógico dar-se-à pela transformação dos sujeitos. E a professora Jurandir Brito, ainda dissemina educação por onde anda, visando transformar a vida dos seus eternos educandos.

Pensando na importância do resgate de memórias de professores com suas inúmeras lições, evidenciou-se nos versos de Cecília Meireles uma definição poética rica, de significação e resignificação de como deve ser visto as histórias de vida:

O teu começo vem de muito longe.  
O teu fim termina no teu começo.  
Contempla-te em redor.  
Compara.  
Tudo é o mesmo.  
Tudo é sem mudança.  
Só as cores e as linhas mudaram.

Que importa as cores, para o Senhor da Luz?  
Dentro das cores a luz é a mesma.  
Que importa as linhas, para o Senhor do Ritmo?  
Dentro das linhas o ritmo é igual.  
Os outros vêm com os olhos ensombrados.  
Que o mundo perturbou,  
Com as novas formas.  
Com as novas tintas.  
Tu verás com os teus olhos.  
Em sabedoria.  
E verás muito além.

(Cânticos XXI)

### **CONSTRUINDO SABERES: AS LIÇÕES DA PROFESSORA JURANDIR BRITO**

Todo e qualquer pensador, pesquisador sabe ou deve saber que para conhecer a História não basta apenas entrar em contato com o passado, mas usar essas informações para entender como o presente e o futuro se constroem.

Com base no resgate do passado histórico, através das narrativas da Professora Jurandir Brito, foi possível agregar saberes ainda em construção, não só os conhecimentos históricos da educação brasileira, mas incorporar o entusiasmo em ensinar e trabalhar na educação visando, sobretudo, o bem-estar social.

Percebemos através deste trabalho que é necessário que os cursos de formação, trabalhem de forma contínua as memórias dos professores, de maneira que seja possível refletir sobre as várias mudanças contextuais da educação e que assim possam manter uma postura crítica em relação aos problemas encontrados em sala de aula e na escola, e que este senso crítico os permitam à levantar possíveis soluções. É a inserção no presente que dá sentido à nossa paixão pelo passado: por que a apropriação histórica não serve para legitimar o que foi ou o que é, mas sim ajudar a preparar o que há de ser. (NÓVOA, 1988, p.289).

Com base no estudo baseado em histórias de vida, podem ser alçados muitos voos em busca de conhecimentos de acordo com acontecimentos vividos tanto por professores, quanto por alunos. A esse respeito Vasconcelos (2000) afirma que:

[...] possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando em espaço

de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação. Permite refletir a respeito da memória para muito além dos registros efetivos pela história oficial. Aponta para aquilo que é fabricado, inventado ou transmitido como realidade. Sinaliza também para tudo que é escondido, obscurecido e mascarado e precisa ser recuperado, libertado do silêncio, tirado da penumbra. (p. 09)

É notório que ao reconstruir as práticas da professora Jurandir Brito através de suas narrativas, foi possível analisar com criticidade, sistematizar e sintetizar os conhecimentos expostos pela professora, procurando delinear a prática ainda em construção. É inegável que essa foi uma experiência que motivadora que instigou a pesquisar e relatar os fatos que foram importantes e significativos para a educação.

Não se pode descrever e analisar a educação no Brasil se ter em como se fosse um serviço adicionado à sociedade, cuja qualidade, extensão e distribuição caberia apreciar, não seria, por certo, inútil, mas deixaria de lado a explicação do por que é o que é e se distribui como se distribui. (TEIXEIRA, 1999, p.345).

Por entender que a formação do educador requer fundamentação, compreensão, disponibilidade, sensibilidade, valoração do trabalho, entendendo a educação como fenômeno de conquistas e transformações e dimensões das mais variadas formas, é que ressalta-se a grande importância do resgate das memórias dos professores para ampliar os saberes e usá-los como instrumento de autoformação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho que teve como foco, as memórias das práticas pedagógicas da professora Jurandir Brito Ferreira e as lições que estudantes em formação, possivelmente, tiram a partir do compartilhamento das narrativas autobiográficas da docente. Partindo desse princípio, foram resgatadas as memórias da sua infância, adolescência, formação escolar e formação acadêmica de forma superficial, para entender alguns de seus posicionamentos em relação ao seu tempo de atuação docente.

Vislumbraram-se, aspectos importantes em relação ao contexto educacional do Brasil e em especial de Grossos/RN, sua cidade natal. Dentre os aspectos citados pela professora Jurandir, estão as questões das tendências da época que predominavam como foi o caso da tendência Tradicional e da tendência Tecnicista, o regime militar da

década de 70 e começo da década de 80, os regimentos escolares, as práticas do professorado e da equipe pedagógica, as exigências lançadas pelo governo para o setor da educação.

Foi possível perceber através desta pesquisa que a cultura de um povo é o seu legado sociocultural e histórico, é a essência do seu fazer cultural sócio-educativo, seus modos de vida, suas manifestações, são conjuntos de saberes que devem ser registrados e passados para as novas gerações, como memória viva. Através das narrativas autobiográficas das práticas pedagógicas da professora Jurandir Brito, percebe-se o valor de se reportar ao passado com histórias reais, carregadas em seu discurso de um grau absoluto de subjetividade, uma vez que cada sujeito interpreta, a seu modo, a realidade que o circunda e com isso possibilita novos pensares e olhares para os futuros acontecimentos.

Morin (2001) diz que para:

Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. [...], todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. “ Quem somos?” é inseparável de “ Onde estamos?”, “De onde viemos?”, “ Para onde vamos?”

## REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramento, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo; Paz e Terra, 1996. (Coleção leituras)
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: ed. 3º Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias. (org.) **O método autobiográfico e a formação**. Cadernos de formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Coleção ciências da Educação, Vol. 4. Porto: Porto editora, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. **O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001)**. In: \_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2007.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TERRIEN, Jacques; MAMEDE, Maíra e LOILA, Francisco. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão de conteúdos no contexto da sala de aula. In: **Formação e práticas Docentes. Fortaleza: UECE**. 2007.

VASCONCELOS, G. A. N. Puxando um fio. In: VASCONCELOS, G.A.N. **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

[http://adrianosco.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/cecilia\\_canticos.html](http://adrianosco.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/cecilia_canticos.html)



# PRÁTICA PEDAGÓGICA, SABERES E HISTÓRIAS DE VIDA: REFLEXÕES SOBRE MANUSCRITOS AUTOBIOGRÁFICOS.

Daniel Bezerra de Brito<sup>1</sup>

## RESUMO

As pesquisas na área da identidade docente destacam a preocupação em compreender a prática pedagógica e os saberes docentes destacando-se os saberes da experiência e a organização da formação. O presente estudo teve por objetivo identificar o perfil pessoal e profissional e a trajetória na história de vida de docentes de escolas públicas bem como conhecer as articulações entre seus relatos, seus saberes e sua prática pedagógica. Utilizou-se o método quantitativo para identificar o perfil pessoal e profissional docente e o qualitativo para a análise do conteúdo dos relatos, de acordo com BARDIN. Optou-se pelo relato manuscrito dos docentes analisando o quanto o “modo de vida” pessoal tem repercussões no modo de vida profissional na formação dos estilos de atuação pedagógica. Os docentes responderam perguntas sobre cinco tópicos: 1) representação pessoal; 2) vida familiar e escolar; 3) escolha da profissão, 4) formação docente e, 5) prática pedagógica. Constataram-se relações entre os tópicos acima mencionados com repercussões positivas e negativas na prática pedagógica. Além da utilização de métodos para provocar lembranças nos relatos dos docentes, apontamos como sugestão, a necessidade de sensibilizá-los para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** histórias de vida; relatos autobiográficos; saberes docentes.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem sido consensual a afirmação segundo a qual o docente não pode mais reduzir sua profissão a um conjunto de competências e técnicas fragmentando a unidade “eu profissional e eu pessoal”. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal tem repercussões no modo de vida profissional. Essa nova estratégia de investigação surgiu, segundo Nóvoa (1995) num universo pedagógico para produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos educadores. No contexto contemporâneo em que as mudanças são rápidas e constantes, os saberes docentes, tais como saberes da experiência, curriculares, disciplinares e profissionais aparecem como um dos aspectos do estudo da identidade docente. Esta

---

<sup>1</sup> Professor Dr. em Psicopedagogia – Universidade do Estado do Rio G. do Norte. E-mail: danielbezerradebrito@hotmail.com

última, surge como algo inacabado e que acompanha as transformações sócio-culturais incluindo valores e crenças.

O processo de formação docente e a realidade dos profissionais constituem um campo fértil de investigação. Com o advento da Lei decenal de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, educadores em exercício apressaram-se em voltar às salas de aulas para realizar cursos de graduação em programas especiais de Pedagogia oferecidos pelas Universidades.

Os diferentes saberes passaram a preocupar os pesquisadores no sentido de observar como os docentes os utilizam e os mobilizam na prática pedagógica. O estudo da relação entre o docente e os diferentes saberes que foram frequentemente mobilizados dentro do paradigma da racionalidade técnica até os anos 80 tem sido cada vez mais questionado na atualidade considerando dois aspectos. O primeiro destaca a subjetividade do docente enquanto agente do processo educativo e o segundo destaca a evolução dos estudos culturais e sociológicos a respeito do currículo que superam o ensino da pedagogia diretiva (SILVA 2007).

No contexto brasileiro é crescente o número de pesquisas investigando os saberes mobilizados pelo docente e como estes são utilizados em sala de aula (SILVA, 2007). Nos últimos anos, os saberes da experiência vêm progressivamente ganhando importância nas pesquisas sobre formação docente tendo em vista as suas dimensões temporais que têm uma trajetória na história de vida do futuro docente.

Silva (2008) e Lahire (2002), afirmam que os saberes da experiência surgem bem antes e fazem parte da história de vida adquiridos tanto nas dimensões pessoais quanto nas dimensões profissionais. Assim, estes saberes remontam das experiências de formação vividas na família e nos primeiros anos da escola elementar. Segundo Silva (2007) ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o futuro professor interioriza uma diversidade de conhecimentos, competências, crenças e valores que estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros construindo e reconstruindo saberes que repercutem, posteriormente, na sua prática pedagógica.

Um dos aspectos reveladores do nosso estudo é saber como os educadores se apropriam do saber da experiência, quais serão suas concepções sobre si mesmo, motivações e percepções positivas e negativas que as associam a escolha da profissão, a formação e as possíveis repercussões na prática pedagógica. Outro aspecto revelador é a

possibilidade de identificar e compreender como a construção da identidade docente transita na escolha da profissão, na formação e atuação na prática pedagógica. O nível de qualidade das concepções, motivações e percepções nos relatos autobiográficos serão indicadores relevantes para a possível implementação de estratégias de ações na formação inicial e formação continuada dos docentes.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Inicialmente vinte docentes do ensino médio responderam espontaneamente um questionário constituído de duas partes visando investigar a trajetória pessoal e profissional. A primeira parte referiu-se as informações do perfil pessoal e profissional. Nessa perspectiva, o método quantitativo dos dados analisa as informações fornecidas através de elementos estatísticos como frequência, porcentagem e média aritmética. A segunda parte do questionário refere-se às informações sobre histórias de vida pessoal e profissional. A análise qualitativa pauta sobre os recortes de relatos mais significativos. Nessa segunda parte, a literatura da formação docente é importante para fundamentar a análise qualitativa. Os textos produzidos pelos professores serão digitados mantendo suas características para a confiabilidade da análise, a partir de relatos autobiográficos manuscritos considerando a trajetória da infância até a formação e atuação docente. Utiliza-se o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2004). É importante mencionar que apenas um questionário foi submetido à análise qualitativa considerando-se o limite de páginas estabelecido pelas normas de publicação.

Os relatos autobiográficos nos fornecem a compreensão de como as respostas escritas produzem sentidos e estão investidos de significância para sujeitos que respondem e para os pesquisadores que questionam. A busca do pesquisador é verificar as condições que permitiram o aparecimento do significado atribuído a uma dada experiência dos sujeitos na tentativa de explicar por que tomou esse sentido e não outro. Entretanto, é importante relacionar os relatos com a história e com o ideológico intra e inter-individual através de uma rede de significações; perspectiva metodológica que norteia os relatos na presente pesquisa. Segundo Rossetti-Ferreira e cols. (2004) a Rede de Significações é um conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos revestidos de significados e que influenciam, a cada instante, todo fazer humano. No caso

deste estudo, esse conjunto de fatores constitui a trajetória da identidade docente construída por cinco etapas distintas, quais sejam: 1) representação pessoal; 2) vida familiar e escolar; 3) escolha da profissão, 4) formação docente e, 5) atuação docente<sup>2</sup>.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados são analisados inicialmente a partir das informações pessoais e profissionais dos educadores considerando, sexo, idade, participação em eventos e tempo de profissão através de métodos estatísticos. Em seguida, analisamos os conteúdos dos relatos de um dos educadores.

### **Análise do perfil pessoal e profissional dos educadores**

A idade média dos educadores foi superior a 37 anos com tempo médio profissional de 9 anos sendo 25% dos educadores do sexo masculino e 75% do sexo feminino. A presença masculina neste nível de ensino coincide com os indicadores atuais segundo os quais os homens vêm ocupando progressivamente um maior espaço na Educação básica, principalmente na Educação Infantil. Com relação ao nível de formação, 75% alcançaram a graduação em pedagogia, dentre estes uma educadora obteve a especialização. A maioria desses educadores ensina em escolas da Educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Médio.

Dentre os 25% que detêm o magistério, quatro estão cursando a graduação. Este último aspecto foi impulsionado pelo cumprimento da Lei decenal de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 e pelos recentes programas governamentais que facilitam o acesso aos cursos de graduação. Considera-se não significativo o número de educadores participantes de eventos científicos: apenas 32% frequentaram eventos científicos locais. Nenhum dos educadores participou de eventos regionais ou nacionais.

Esses resultados revelam a necessidade de investimentos na participação de professores em eventos científicos que promovam a reflexão, a crítica científica, para a qualificação de educadores na formação inicial e continuada. Considera-se ainda, segundo Brito (2008) a necessidade de ampliar a produção do conhecimento na relação entre formação e prática docente.

---

<sup>2</sup> Consideramos o número de 20 educadores significativo para atender a natureza dos nossos objetivos quanto à relação qualitativa entre os relatos intra-individuais e inter-individuais em função dos cinco tópicos propostos acima.

## **Análise de relatos da educadora**

Os relatos de histórias de vida, revelando as dimensões da vida pessoal e profissional, vêm progressivamente ganhando importância nas investigações sobre formação e prática docente. Considera-se que os relatos autobiográficos apresentam traços mais precisos e fidedignos que permitem uma maior compreensão das representações da realidade como objeto de análises. Segundo Ferrer citada por Cunha (1997) a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade (...) pois o escrito explica a vida. A autora justifica destacando que (...) “as narrativas são mais disciplinadoras do discurso e porque, muitas vezes, a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites” (p.16).

Na análise dos relatos é importante mostrar recortes em que vinte educadores<sup>3</sup> estabeleceram relações com suas histórias de vida pessoal e profissional. Consideramos que essas relações possam contribuir para a reconstrução da prática pedagógica, através da reflexão da educadora sobre seu próprio relato estabelecendo relações significativas com a prática pedagógica sendo uma das alternativas para promover a formação docente. À princípio, através de uma análise individual da educadora, é importante conhecer como ela constrói sua identidade e articula vida familiar e escolar, escolha da profissão, formação e atuação docente considerando suas experiências positivas e negativas ao longo da trajetória de vida.

Josso (2007) destaca que na abordagem da vida das pessoas na globalidade de sua história e de seu percurso, aparecem sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sócio-históricas, espirituais, entre outras, e que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade. Segundo a autora: “não se pode perder de vista nesta identidade para si que não há individualidade sem ancoragens coletivas (família, pertencas e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um tem uma história!” , 2007, p.431). Dessa forma, a autora

---

<sup>3</sup> Para cumprir o limite estabelecido entre 8 a 12 páginas para o presente artigo, apresentamos a análise quantitativa de 20 educadores e a análise qualitativa resumida dos relatos de apenas uma educadora.

deixa transparecer, a influência de instituições e grupos sociais nas diversas dimensões da identidade individual das pessoas ao longo de suas trajetórias de vida. Esse processo nos remete a refletir sobre a diversidade de instituições tais como família, escola, entre outras, que interferem na construção da identidade docente.

A seguir apresentamos, a análise dos relatos de uma educadora sobre sua representação pessoal, vida familiar, escolha da profissão, formação e atuação docente, evidencia as relações entre experiências pessoais e profissionais positivas e negativas e suas repercussões na prática docente.

A educadora que ensina na Educação Infantil e no Ensino Médio, em sua história de vida apresenta experiências positivas e negativas e confirmam nossas reflexões sobre as diversas interferências susceptíveis de influenciar sua identidade docente. Em seu relato ela narrou experiências negativas na escola superadas por experiências positivas na universidade evidenciando diferentes facetas na sua maneira de se perceber e ser percebida pelos outros. Essa soma de percepções e experiências inacabadas constituiu o seu ser, a sua identidade. Ela destaca ainda as relações harmônicas consigo mesma e com os outros. Apesar dessa aparente dicotomia nos seus relatos entre fragilidades e potencialidades, timidez e conquistas, na sua representação pessoal, ela tem uma visão crítica do mundo:

Sou a soma de todas as minhas experiências, sejam elas boas ou más. Tenho a aparência frágil, mas sou forte por dentro. Estou sempre aprendendo alguma coisa e tenho consciência de que sou inacabada. Procuo dar sempre o melhor de mim, porém, isto não me dá o direito de achar que já fiz tudo o que podia. Não tenho dificuldades de me relacionar com as pessoas. Tenho temperamento calmo e sei o momento de me calar diante de algumas situações. Apesar de ser tímida, não tenho dificuldades em conquistar amigos e cultivar essas amizades.

Os relatos de (E9) indicam experiências negativas da vida escolar na infância superadas pelas experiências na universidade tornando-a mais reflexiva no repensar de sua prática atual. O curso de pedagogia na Universidade contribuiu assim para transformações significativas da visão de mundo.

Infelizmente não tenho boas recordações da minha vida escolar. Às vezes achava que a escola não tinha nada a ver com a minha vida pessoal, principalmente em relação as minhas práticas de leitura em que achava muito mais interessante a leitura ensinada pelos meus avós e meus pais, bem como o incentivo deles que faziam com que a leitura fosse algo prazeroso. A escola, no entanto, me fazia ter medo de errar, era como se fosse uma leitura-castigo: na frente da turma, com muitas interrupções da professora e tendo que repetir

tudo novamente se passasse por alto algum sinal de pontuação. Era como se a escola fosse um mundo e a vida real fosse outro. (...) Em 2002 resolvi prestar vestibular e comecei o curso de Pedagogia. Este curso foi muito importante para a minha vida, pois me deu oportunidade de estar sempre refletindo em minha prática e essa reflexão tem me proporcionado mudanças significativas. Foi através da Universidade que pude participar de vários cursos e apresentações de trabalho em eventos.

Percebe-se nas experiências de (E9) uma análise entre o eu pessoal, na relação familiar, e profissional considerando sua visão crítica na relação escolar, lamentando as práticas de leitura-castigo proposta pela escola em relação à leitura-prazerosa proposta pela família. Sua visão crítica continuou evoluindo na Universidade reforçadas pelas práticas reflexivas. Ao mesmo tempo, a educadora (E9) faz uma análise negativa sobre a transmissão diretiva da escola tradicional, optando por uma concepção de produção de saberes permitindo-lhe refletir sobre o passado para justificar sua prática pedagógica atual.

Os estudos biográficos consideram a herança vivenciada pelos docentes no passado onde eles podem tirar proveito pedagógico dessas experiências, sejam elas positivas ou negativas, através de reflexões do tipo: “por que escolhi ser professor; o que considero ser um professor eficiente? Por que ensino dessa forma? O que posso fazer para melhorar? Que relação existe entre ser professor no passado, no presente e no futuro”?

Segundo Josso (2007) é neste sentido que as narrativas biográficas podem ser percebidas como “biografias educativas”, pois permitem refletir sobre o passado para propor novas ações pedagógicas tanto no tempo presente, quanto no tempo futuro. Essas afirmações sobre experiências educativas e o docente como ser refletivo e sujeito da reflexão podem ser evidenciadas ainda nas experiências escolares e pedagógicas da (E9):

(...) No entanto, hoje percebo que a forma de ensino e as relações na escola eram respaldadas pela concepção de ensino da época que colocava o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem e mero transmissor de conhecimentos. O trabalho não se resume em repassar conteúdos, mas, estimulam a interpretação, a crítica e a criatividade. Essa forma de ensinar atual proporciona aos alunos a possibilidade de produzir e construir seus conhecimentos. (...) seja qual for o meu futuro como professora não posso deixar de participar das lutas em prol da classe trabalhadora e tão pouco diminuir a qualidade de ensino porque não tenho minhas reivindicações atendidas, como se o aluno fosse culpado pela defasagem salarial ou pela ausência de políticas públicas voltadas para a melhoria da Educação.

Quando critica o passado da escola tradicional propondo novas ações no tempo presente e futuro, a educadora tira proveito pedagógico de suas experiências negativas e positivas justificando o repensar de suas práticas atuais. Como aspecto a considerar no futuro, ela evidencia a importância de manter a qualidade de ensino priorizando o aluno, mesmo que suas reivindicações profissionais não sejam atendidas. A escolha desse tipo de relato pela educadora vai ao encontro da “biografia educativa” considerada como fomentadora de práticas significativas remetendo a educadora a repensar, atualizar e projetar ações pedagógicas, a partir de experiências vivenciadas no passado.

Nunes (2001) destaca as “biografias educativas” como instrumento metodológico prolífico para a produção de um tipo de conhecimento que faça sentido ao professor, uma vez que este é agora o sujeito da reflexão. Para Josso (2007:31), “(...) as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experientialmente nas circunstâncias da vida”.

Dessa forma, observa-se que as experiências escolares passadas da Educadora ilustram bem o conceito de biografia educativa porque essas experiências foram repensadas ao longo de sua trajetória de vida com novos significados nos relatos. Essa resignificação é perceptível na forma de pensar a relação “passado, presente e futuro” considerando como resultado a reflexão sobre a prática pedagógica. Entretanto, é preciso também perceber a distância existente entre a utilização dos métodos de relatos autobiográficos do tipo “biografia educativa” e a reconstrução da prática pedagógica em sala de aula. Assim, considera-se que, além da utilização de métodos para provocar os relatos das educadoras, é necessário sensibilizar o docente para o diálogo, a discussão, permitindo-lhe compreender a utilidade das memórias para reconstruir e atualizar suas práticas pedagógicas.

## CONCLUSÕES

Conhecer o relato da educadora nos remeteu ao resgate de lembranças fomentadoras de sentimentos, de desafios e decisões raramente utilizadas ao longo da



formação e da prática docente. Os relatos fazem parte de um passado em que a educadora resgatou as suas significações sociais e concepções de si e do contexto.

Na análise quantitativa considerando o perfil pessoal e profissional de vinte educadores, constaram-se médias de idade e experiência profissional elevadas, o que contribuiu para a riqueza e a quantidade de informações sobre a prática pedagógica. Observou-se também um número significativo de educadores com a formação de graduação o que coincide com os resultados de pesquisa nas últimas décadas considerando a Lei decenal de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 e os programas governamentais que nos últimos anos têm facilitado o acesso à formação inicial e continuada. Entretanto, questiona-se a qualidade dessas formações considerando os baixos investimentos das políticas públicas em educação no Brasil, mais especificamente nas políticas de formação docente onde não existe a participação efetiva dos docentes na elaboração dessas políticas.

Na análise qualitativa, os relatos de uma educadora revelaram que as ações em sala de aula com os alunos não são provenientes apenas dos cursos de formação, mas também dos saberes da experiência, trazidos por ela, ao longo de sua trajetória de vida. Lendo seus relatos é possível perceber um discurso reflexivo sobre as várias etapas de sua vida pessoal e profissional.

Refletir sobre si mesmo, lembranças da vida familiar e escolar, escolha da profissão, formação e atuação profissional significou conhecer a identidade atual da educadora, construída ao longo de sua história de vida. Significou também contribuir para desvendar as experiências positivas e negativas que interferiram no enfrentamento ou não de seus desafios, medos, desejos, e que, construíram a relação das dimensões do eu pessoal e profissional. Nos relatos, a educadora construiu seu desempenho a partir de inúmeras referências tais como a história familiar, a trajetória escolar e acadêmica, a convivência com o ambiente de trabalho e sua inserção cultural no tempo e no espaço. Suas trajetórias pessoais e profissionais favoreceram a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Sobretudo, oportunizaram apontar dificuldades e possibilidades susceptíveis de transformar suas ações a partir das descobertas de significados, sejam eles, positivos ou negativos, atribuídos às situações vivenciadas. Dessa forma, os relatos puderam reconstruir, através de uma provocação ou questionamento, a compreensão da imagem de si e da vida pessoal e profissional.

Constatou-se que o conceito de identidade docente de forma positiva, foi evidenciado pelos relatos da educadora quando representou a si mesmo. Dessa forma, ela estabeleceu a relação entre a dimensão do eu pessoal e profissional, buscando conhecimento e se atualizando para a eficiência na prática pedagógica. Representação de si, dimensões pessoais e profissionais, práticas pedagógicas e busca da eficiência docente são aspectos contemplados nos conceitos de Josso e Oliveira e al. sobre identidade docente. Foi possível também, observar a importância dos saberes da experiência nos relatos da Educadora bem como suas repercussões na prática docente. Esses saberes serviram de ponte entre a vida familiar e escolar, a escolha da profissão, a formação e atuação na prática pedagógica do educador, nas experiências, nas análises individuais e coletivas da presente pesquisa.

Assim, a utilização dos relatos pode provocar um processo profundo de reflexão e de vivência pedagógica a partir de uma dimensão pessoal possibilitando repensar, atualizar e projetar ações pedagógicas, a partir de uma relação entre passado, presente e futuro. As representações escritas expressas significando concepções, muitas vezes, resistem a mudanças na prática docente porque são enraizadas na infância podendo chegar até a vida adulta. Dessa forma, estratégias pontuando transformações de concepções poderiam então ser viabilizadas em situações de formação inicial e formação continuada. Provocar o educador em vivências práticas favorecendo o reviver dessa relação como conteúdos da formação, nos parece uma estratégia pertinente na relação teoria-prática. Considerando ainda que o processo de formação profissional inicia-se principalmente nas interações afetivas da infância na vida familiar e escolar.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S. **Práticas Educativas**: repensando o cotidiano dos (as) professores (as) em formação. Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, 2005.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70; 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, seção I, p. 27834-27841.

BRITO, D. B. **Formação docente**: diversos olhares para a ampliação de uma base de conhecimentos na educação infantil. Anais do I CONEL, 2008.

FERRER, C. V. La Crítica como narrativa de las crisis de formación. In: **Déjame que te Cuente**. Barcelona, Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

JOSSO, M.C. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez., 2007.

LAHIRE, B. **O Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2002.

MARIN, J. A. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A.M.M. R e MIZUKAMI, M.G.N. (orgs) **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos, SP, EDUFSCAR, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

OLIVEIRA e al. **Construção da identidade docente**: relatos de educadores de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, M. L. R. Aspectos Sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: Silva, E. R., Uyeno, E. Y. Abud, M. J. M. **Cognição, Afetividade e Aprendizagem**. Taubaté, SP: Cabral, 2007 (pp.235-259).

# ARTICULAÇÕES ENTRE NARRATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO: REFLEXOS NA PRÁTICA DOCENTE

Daniel Bezerra de Brito<sup>1</sup>

## RESUMO

Nos últimos anos as políticas do Ministério da Educação para o Ensino Médio tiveram como alvo a formação continuada de professores. Mais recentemente, o Projeto de Lei que propõe o II Plano Nacional de Educação, para o decênio 2011-2020 prevê, entre outras diretrizes, formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação/lato e stricto sensu. Resultados de pesquisas nessa área indicam que as políticas públicas em Educação interferem na qualidade científica da formação docente frente às transformações sociais ocorridas nas últimas décadas. O presente estudo tem por objetivo discutir como três educadores de escolas públicas de Ensino Médio na cidade do Natal constroem suas identidades docentes e relatam suas histórias de vida considerando as relações com as políticas públicas, suas práticas pedagógicas e as demandas sociais. Os relatos autobiográficos sobre histórias de vida são considerados contextos de significados de situações sociais historicamente vividas dando acesso aos modos de construção de identidades e a historicidade das instituições em que as práticas dos sujeitos se situam. A análise qualitativa do presente estudo foi fundamentada em documentos oficiais e nos relatos manuscritos dos docentes considerando as relações com as políticas públicas em Educação e as novas transformações sociais. Os docentes relataram sobre histórias de vida pessoal e profissional desde a infância até a idade adulta observando-se como este passado contribuiu na construção de sua identidade profissional. Nossa contribuição aponta para a necessidade de considerar novos conteúdos na formação docente que viabilizem a reflexão e a discussão de memórias e narrativas, assegurando a compreensão e reconstrução de práticas docentes frente às demandas sociais vigentes e às políticas públicas para o Ensino Médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** narrativas, formação docente, políticas públicas, prática docente.

## INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira marcada pela desigualdade e pela exclusão decorrente do capitalismo e alimentado pela globalização, vem nas últimas décadas sendo penalizada pelas políticas sociais do governo considerando a falta de investimentos robustos na área da Educação. A má qualidade na formação docente e a deterioração das condições de trabalho nas escolas justificam o baixo investimento na educação pública brasileira frente

---

<sup>1</sup> Professor Dr. em Psicopedagogia – Universidade do Estado do Rio G. do Norte.  
E-mail: danielbezerradebrito@hotmail.com

às demandas sociais tais como as mudanças nas relações de trabalho e as novas tecnologias.

As políticas públicas na Educação são consideradas uma elaboração do governo que as reformulam ou as desativam movido pelos aspectos econômicos sendo influenciado pelas agências internacionais de financiamento. Dessa forma, as políticas públicas estão intimamente associadas ao poder do Estado e ao contexto social em que elas são elaboradas. A definição de Rua (1998) vai ao encontro dessas relações entre poder do estado e a sociedade quando afirma que a política pública é o conjunto de procedimentos e de decisões formais e informais que expressam relações de poder numa sociedade. A questão que se coloca é a de saber quais articulações podemos viabilizar entre políticas públicas em Educação, narrativas, formação e prática docente para fundamentar o discurso do presente estudo?

As políticas públicas chegam à escola através dos projetos pedagógicos, sendo uma cadeia final hierárquica que emana da constituição federal e que refletem, dessa forma, nas relações de poder e dominação que se estabelecem na sociedade. Assim, as políticas educacionais têm repercussões nas salas de aula das escolas, promovendo modelos de formação de ensino e de práticas docentes.

Segundo Mello (2008) as reformas educacionais no Brasil influenciadas pela globalização vêm se constituindo como uma nova regulação considerando três eixos caracterizados pela política educacional atual: a gestão/administração escolar, tendo a escola como núcleo; o financiamento e a avaliação. Destaca-se a existência de relações paradoxais nesse modelo regulatório liderado por entidades reguladoras como a CAPES, pois junto à autonomia proposta vem o controle sobre o trabalho docente e a maior responsabilização dos professores no desempenho e êxito dos alunos considerando as avaliações de desempenho como o ENEM e os exames de acesso aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, por exemplo. Esse paradoxo, segundo Oliveira (2008) envolve estudantes aprendizes e educadores da Educação Básica e se apresenta da seguinte forma:

O paradoxo desse modelo regulatório é que ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos também cresce o controle sobre eles. Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim,

aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. Da mesma maneira, são muitas as demandas que chegam a esses trabalhadores como provas e exigências de sua competência para responder às prescrições de ordem orçamentária, jurídica, pedagógica e política. (p. 7).

Nessa perspectiva, a formação e a prática docente caracterizam-se como uma influência advinda do contexto sócio-político fincada na exigência e produtividade do trabalho docente frente a situações precárias de estrutura e funcionamento alicerçados por baixos investimentos que aligeiram e diminuem a qualidade da formação.

Segundo Mello (2008) “as exigências que se fazem aos professores em relação à sua formação, tanto inicial quanto continuada, dão-se hoje de um modo em que o compromisso e a responsabilidade recaiam na figura dele apenas”. (p.121). A autora destaca que o estado se ausenta do dever de oferecer espaço-tempo para esta formação, ou de cumprir com o previsto legalmente. Os investimentos externos se efetivam com a influência do Banco Mundial legitimando as reformas neoliberais que se desencadearam a partir da década de 90 no Brasil. Ainda hoje parte do financiamento externo está associada a resultados estatísticos nas políticas educacionais, incluindo a formação docente.

## **AS NARRATIVAS COMO RECURSO E AS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Nos últimos anos, as investigações sobre formação vêm considerando as narrativas sobre dimensões da vida pessoal e profissional, como um recurso na reflexão da formação e da prática docente (BRITO, 2008). Essas narrativas sobre histórias de vida, revelando as dimensões da vida pessoal e profissional, vêm progressivamente ganhando importância nas investigações nessa área de estudo.

As narrativas autobiográficas escritas foi escolha do presente estudo considerando que elas apresentam traços mais precisos e fidedignos que permitem uma maior compreensão das representações da realidade como objeto de análises. Segundo Ferrer (1996, citada por Cunha, 1997) a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade (...) pois o escrito explica a vida. A autora justifica destacando que (...) “as narrativas são mais disciplinadoras do discurso e porque, muitas vezes, a linguagem

escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites” (p.16).

Segundo Nunes (2005, 2) nos estudos biográficos os docentes são herdeiros daquilo que vivenciam no passado. Segundo a autora “é possível tirar proveito pedagógico do passado, ao refletir sobre as experiências pregressas: “por que me tornei professor”; “o que considero um bom professor”, “por que ensino do jeito que ensino” e assim por diante” (p.4). Segundo Josso, (2007), as biografias podem ser percebidas como “biografias educativas” quando permitem refletir sobre o passado para propor novas ações tanto no tempo presente, quanto no tempo futuro.

De acordo com Mello (2008) as exigências para formação docente pode ser compreendida considerando duas perspectivas:

uma racional-técnica, em que o importante é a formação do profissional técnico, que sabe fazer de forma pragmática e prescritiva seu trabalho e aplicar as competências previamente adquiridas; outra sócio-reflexiva, em que a formação se dá na relação teórico-prática, ligada à prática social concreta e à experiência, no desvelamento dos conflitos cotidianos com base nos saberes da docência, (re)construídos coletivamente, percebendo o ato educativo como um ato político (p.151).

Dessa forma, considera-se que na primeira perspectiva, a formação docente tendo como exigências a produtividade do sistema educativo e dos professores. Essas exigências das políticas públicas governamentais consideram os resultados das avaliações externas; com a regulação, o desempenho técnico e a competência aliada a competitividade. Isso coloca em risco a qualidade dessa produção pelo viés da reprodução do conhecimento, tendo em vista o curto espaço de tempo da formação. Essa perspectiva é orientada pelas resoluções e diretrizes e pelas adequações da globalização sendo implementadas pelas políticas oficiais. Na segunda perspectiva, prioriza-se a pesquisa através da construção de saberes, a representatividade, o senso crítico e a valorização docente através do reconhecimento social. É orientada pelas organizações representativas dos docentes que exigem mais investimentos e melhores condições de trabalho frente às demandas sociais.

Os estudos de Veiga (2002) sobre a análise das políticas públicas de formação docente no Brasil também concebem duas perspectivas: a do tecnólogo do ensino e a do agente social. A primeira perspectiva é concebida pelas políticas oficiais, propostas pelas

diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica; enquanto que a segunda é reivindicação dos movimentos sindicais, científicos, acadêmicos, pelas entidades representativas dos professores. Segundo Veiga (2002) o tecnólogo predomina na política de formação de professores, definindo-se pela “lógica do poder” instituído, adequando as exigências ao “mercado globalizado”. Segundo a autora as duas perspectivas se distinguem da seguinte forma:

A perspectiva denominada tecnólogo do ensino considera o docente como um reprodutor de conhecimentos, preocupado com os meios, as estratégias de ensino, em vista da eficácia na consecução dos objetivos. Sua formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar, torna-se pragmático, simplista e prescritivo, pois está ligada a um projeto de sociedade neoliberal e às orientações do Banco Mundial, com ênfase nos resultados, nos padrões de rendimento, na relação custo/benefício, vinculando educação e produtividade, “uma visão puramente economicista” (p. 72). (...) A formação do agente social perpassa a concepção de educação como “uma prática social e um processo lógico de emancipação” e de qualidade para todos (...) requer do professor: a) construção e domínio sólido dos saberes da docência; b) unicidade entre teoria e prática, c) ação coletiva; d) autonomia profissional; e) dimensão sociopolítica da educação e da escola; f) valorização profissional, percebendo-se que o magistério é uma “tarefa complexa e inerentemente política” (p. 85).

Consideramos importante essa problematização social das perspectivas atuais da política educacional para a formação docente porque elas podem ser identificadas no contexto das narrativas sendo possível distinguir entre concepções prescritivas e reflexivas, globalidades e particularidades, cultura racional do Estado e cultura político-crítica que se confrontam.

A título de reflexão, adotaremos as perspectivas de “tecnólogo do ensino e de agente social”, descritas acima e caracterizada por Veiga (2002) que atinge mais especificamente os objetivos metodológicos do nosso estudo. Esses objetivos pautam pela análise qualitativa fundamentada em documentos oficiais e nas narrativas sobre histórias de vida de docentes do ensino médio na cidade do Natal, considerando as articulações com as políticas públicas em Educação.

Os recortes das narrativas dos docentes que se inserem nessas perspectivas são apresentados abaixo. As narrativas estabelecem relações de histórias de vida pessoal e profissional desde a infância até a formação e a prática docente:



Na prática com meus alunos, baseio-me numa filosofia de educação que determina o formato e o conteúdo de um currículo e que requer uma metodologia instrucional.

Não me lembro.

Transmito um pouco que sei para elas sempre procurando um método que facilite a aprendizagem.

Quando as crianças têm dificuldades de aprendizagem ou comportamentos inadequados peço ajuda da equipe pedagógica. Minha prática pedagógica é no formato prioritariamente tradicional, apesar de todos os meus esforços para que seja mais interativo.

Na primeira perspectiva “tecnólogo do ensino” existem docentes, acima, que utilizam a pedagogia tradicional reproduzindo conteúdos limitando a participação dos alunos, como também aqueles que se contentam em ensinar sem a necessidade da pesquisa científica e se conformam com as condições precárias de ensino. Abaixo, são apresentadas algumas narrativas que inserimos na segunda perspectiva, “agente social”.

(...) Era como se a escola fosse um mundo e a vida real fosse outro. No entanto, hoje percebo que a forma de ensino e as relações na escola eram respaldadas pela concepção de ensino da época que colocava o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem e mero transmissor de conhecimentos.

São momentos inesquecíveis, os atos de brincar com os meus irmãos e principalmente com a minha mãe. O momento em que aprendi a ler, e quando meu irmão mais velho me solicitava que fizesse um ditado.

Este curso foi muito importante para a minha vida, pois me deu a oportunidade de estar sempre refletindo em minha prática e essa reflexão tem me proporcionado mudanças significativas. (...) pude participar de vários cursos e apresentações de trabalho em eventos científicos.

Sei que se as condições espaciais das classes fossem melhores, as turmas fossem de 20 alunos no máximo, se os alunos tivessem os recursos básicos necessários, eu faria ainda mais do que faço.

Em minha prática educativa procuro incentivar a participação dos alunos e isso inclui o direito a opinião e as decisões na sala de aula. O trabalho em sala de aula não se resume em repassar conteúdos, mas, estimular a interpretação, a crítica e a criatividade.

Espero num futuro muito próximo que nós professores, educadores... possamos nos orgulhar de nossa profissão e ser valorizadas com tal.

Meu futuro como professor estará ligado a minha capacidade de mudanças, repensando minha prática pedagógica para me adaptar as mudanças que o desenvolvimento tecnológico nos impõe. Devemos sempre tentar aprimorar a forma de ensino para acompanhar os progressos do mundo atual.

Não só na remuneração, mas nas condições para o trabalho, na carga horária do professor que tem que trabalhar em várias escolas para ganhar um pouco melhor e no respeito dos alunos, pais dos alunos e órgãos governamentais.

(...) não posso deixar de participar das lutas em prol da classe trabalhadora e tão pouco diminuir a qualidade de ensino porque não tenho minhas reivindicações atendidas, como se o aluno fosse culpado pela defasagem salarial ou pela ausência de políticas públicas voltadas para a melhoria da Educação.

Na segunda perspectiva, “agente social”, existem docentes que relatam sobre a democratização do ensino com os alunos e nas articulações entre teoria e prática. Existem também aqueles que se preocupam com a qualidade das políticas públicas, os aspectos sócio-políticos e reivindicam melhores condições de ensino e valorização docente.

É importante destacar diferenças entre narrativas de docentes que se enquadram nas duas perspectivas descritas acima. Isso pode denotar um processo de mudança de concepções sendo importante para o aumento da criticidade na formação docente. Observamos ainda as articulações entre passado presente e futuro. Em relação à trajetória da “infância até a vida adulta”, Vieira (1996) revela como o estudo biográfico e, portanto, as trajetórias dos sujeitos, pode elucidar e desvendar as práticas docentes. Segundo o autor: “Existem professores que utilizam suas “marcas sociais”, portanto, seu passado e dele tenta tirar proveito pedagógico para o presente e para o futuro”. (1996:138).

(...) sua passagem pela infância e adultez rurais, pelas escolas dos meios camponeses aonde veio também a ensinar, como fatos sociais normais, consequência da heterogeneidade cultural e da luta de classes. A diferença reside fundamentalmente na sua capacidade de tirar partido pedagógico desse seu passado, hoje presente de muitos, ao invés de o considerar como um handicap” (p.136).

Independente das concepções que cada um assume, consideramos fundamental a reflexão do docente sobre sua própria experiência, ou seja, o resgate de fragmentos, muitas vezes, negligenciados ao longo do tempo. Segundo Cunha (1997, p.2) “ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”. Assim a experiência vivida é reconstruída

durante a trajetória percorrida aparecendo novos significados. Para a autora (p.3), “a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”. Essa transformação se efetiva a partir de uma experiência vivida nas dimensões pessoais e profissionais.

Dessa forma consideramos que as narrativas possam contribuir para a reflexão da prática pedagógica e, como um dos recursos para a formação docente. Entretanto, é necessário também perceber a distância existente entre a utilização dos métodos de narrativas autobiográficas do tipo “biografia educativa” concebida por Josso (2007) e a reconstrução da prática pedagógica em sala de aula. É como a própria autora afirma; “(...) a consciência nasce quando interpretamos um objeto com o nosso sentido autobiográfico, a nossa identidade e a nossa capacidade de anteciparmos o que há de vir” (Josso, 2007:08). Assim, considera-se que, além da utilização de métodos para provocar as narrativas, é necessário sensibilizar o docente para o diálogo, a discussão, permitindo-lhe compreender a utilidade das memórias para reconstruir e atualizar suas práticas pedagógicas bem como compreender a dimensão sócio-política subjacente ao seu trabalho docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a discussão deste artigo vimos que as narrativas sobre trajetórias pessoais e profissionais favoreceram a reflexão sobre práticas pedagógicas. Sobretudo, oportunizaram apontar dificuldades e possibilidades suscitando reflexões sobre as ações pedagógicas a partir de significações atribuídas às situações vivenciadas pelos docentes. Dessa forma, o exercício das narrativas pode contribuir para a compreensão da prática pedagógica e dos aspectos sócio-políticos que se implicam.

Considerou-se que a simples aplicação do método autobiográfico utilizando a oralidade ou a escrita sem discussões ou diálogos não contribui para a prática pedagógica e a formação docente considerando que as memórias não são automáticas nem tratam da realidade histórica concreta apenas a expressam.

Os docentes, através de suas narrativas, abordaram aspectos que se inserem numa política de formação docente de qualidade, tais como a valorização profissional,

melhores condições de trabalho, reconhecimento social, entre outros. Essas narrativas foram inseridas em duas perspectivas: a de tecnólogo do ensino e a de agente social nos revelando suas pertinências a uma e a outra perspectiva. Observamos também que as narrativas de um docente se inseriam nas duas perspectivas denotando assim uma mudança de concepção sendo fundamental para as ações reflexivas na formação e prática pedagógica.

A discussão ao longo desse artigo nos mostrou a necessidade de se investir tanto nas dimensões pessoais e profissionais dos docentes. Assim, a necessidade de valorização dos saberes docentes, principalmente os saberes da experiência considerando que esses saberes são fundamentais, pois provêm das experiências adquiridas ainda na infância e transitam pelas suas histórias de vida pessoal e profissional. Considerando ainda que esses saberes não são sistematizados em instituições de formação. Esse aspecto se justifica pela possibilidade do resgate da história de vida docente. Dessa forma, urge a necessidade de promover novos conteúdos na formação observando-se as políticas públicas para o Ensino Médio, pois este nível de ensino constitui a primeira formação profissional. Viabilizar vivências de reflexão crítica caracterizada pela articulação teoria e prática e a promoção da iniciação científica na pesquisa, o senso crítico e reflexivo associados à prática pedagógica deve ser uma das prioridades na formação docente. Nessa perspectiva, observamos a necessidade de fomentar a autonomia docente e a qualidade na formação com a participação deles na elaboração das políticas de formação. O resgate da identidade, da auto-imagem, a valorização profissional que implica melhorar as condições de trabalho docente, da formação estratégica e da remuneração, resgata o status sócio-econômico compatível com a relevância social da profissão.

Essas são apenas algumas propostas que não se efetivaram ainda nas políticas públicas atuais, mas, que necessitam de mais investimentos aumentando os atuais 4,5 para 10% do PIB e não para apenas 7,0% como projeta o II Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2011-2020. Apesar das projeções do PNE referentes às metas que propõem a formação em nível de pós-graduação/lato e stricto sensu para 50% dos professores, da valorização do magistério e da elaboração do plano de carreira; elas ainda são insuficientes para suprir as demandas atuais da formação para o Ensino Médio.

## REFERENCIAS

ANTUNES, H. S. **Práticas Educativas**: repensando o cotidiano dos (as) professores (as) em formação. Universidade Federal de Santa Maria, Pró-reitoria de Graduação, 2005.

BRASIL. Plano Nacional da Educação (2011-2020). **Ministério da Educação e Cultura**. Brasil, 2010

BRITO, D. B. **Formação docente**: diversos olhares para a ampliação de uma base de conhecimentos na educação infantil. Anais do I CONEL, 2008.

FERRER, C. V. La Crítica como narrativa de las crisis de formación. In: **Déjame que te Cuente**. Barcelona, Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

JOSSO, M.C. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez., 2007.

LAHIRE, B. **O Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2002.

MARIN, J. A. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A.M.M. R e MIZUKAMI, M.G.N. (orgs) **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos, SP, EDUFSCAR, 2003.

MELLO, Elena M<sup>a</sup> Billig. formação e trabalho docentes: implicações da política educacional na profissionalização dos professores in: **Política de Valorização e Profissionalização do Magistério do RS: convergências e divergências**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 94 f. Projeto de Tese.(Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2005.

OLIVEIRA e al. **Construção da identidade docente**: relatos de educadores de educação infantil. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. In: **Anais do VII Seminário Red Estrado “Nuevas Regulaciones em América Latina”**. 2008, Buenos Aires. RedEstrado, 2008. CD- ROM.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: **O Estudo da Política**: Tópicos Seleccionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SILVA, M. L. R. Aspectos Sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: Silva, E. R., Uyeno, E. Y. Abud, M. J. M. **Cognição, Afetividade e Aprendizagem**. Taubaté, SP: Cabral, 2007 (pp.235-259).

VEIGA, Ilma Passos. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores:** políticas e debates. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, R. “Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade”. In: **O saber das crianças**. Porto: Cadernos ICE, 1996.

## MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INTERIOR DA BAHIA: O CURSO DE MAGISTÉRIO EM AMARGOSA (1974-2006)<sup>12</sup>

Fábio Josué Souza Santos<sup>13</sup>  
Maiane Santos da Silva Santana<sup>14</sup>  
Valdicélia Ferreira da Silva<sup>3</sup>

### RESUMO

O trabalho apresenta dados de uma pesquisa exploratória realizada entre abril e novembro de 2010 no Colégio Estadual Pedro Calmon, Amargosa-Ba, no âmbito das atividades do PIBID/CAPES/UFRB. A pesquisa, que procurou compreender o “Curso de Habilitação em Magistério de 1º. Grau” existente na escola no período entre 1974-2006 analisa especialmente como a atividade de Estágio Supervisionado era concebida e realizada neste curso. Teoricamente, apoiamos-nos em trabalhos que discutem a História da Formação Docente em nível médio no Brasil (ARAÚJO, FREITAS & LOPES, 2008; TANURI, 2000; VIEIRA, GOMIDE, 2008), em autores que tratam do Estágio Supervisionado na formação de professores (PIMENTA, 2001; PIMENTA & LIMA, 2004); e, como aporte teórico-metodológico, adotamos as contribuições da História Oral (FERREIRA & AMADO, 2006; THOMPSON, 2002), dentre outros. Utilizamos como procedimentos para levantamento de dados a análise documental (legislação, históricos escolares, cadernos escolares, relatórios de estágio, dentre outros); entrevistas semi-estruturadas com 6 sujeitos que atuaram na escola como ex-alunos, ex-professores e ex-coordenadora de estágio; e análise de fotografias. Os dados levantados nos permitiram compreender que o curso teve uma grande relevância social para a “região de Amargosa”, no Vale do Jiquiriçá, na Bahia, à medida que acolhia alunos provenientes de vários municípios, tendo sido responsável pela formação de aproximadamente 2.500 professores ao longo de seus 32 anos de existência. O curso passou por várias modificações ao longo de sua duração, sobretudo no que se refere à legislação e à carga horária de estágio supervisionado. Entretanto, tais modificações quase não conseguiram alterar a perspectiva tecnicista que sempre orientou a prática de estágio na instituição, caracterizada como a “imitação de modelos” e a “instrumentalização técnica” nos termos de Pimenta e Lima (2004). Ainda assim, a pesquisa apontou indícios que apesar de estar orientado por uma perspectiva tecnicista, os estagiários, no desenvolvimento de sua atividade, forjaram novos sentidos para suas experiências docentes.

---

<sup>12</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil. Versões anteriores deste artigo foram apresentadas nos seguintes eventos: *XX EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste* (UFAM, Manaus-AM, ago.2011); *II Simpósio de História Regional e Local* (UNEB, campus V, Santo Antônio de Jesus-Ba, set./2011).

<sup>13</sup> Doutorando em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB). Contato: [fabio13789@yahoo.com.br](mailto:fabio13789@yahoo.com.br). Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, lotado no Centro de Formação de Professores, *campus* Amargosa. Bolsista PIBID/CAPES coordenador do “Sub-projeto de Pedagogia” no âmbito do PIBID-UFRB. Financiamento: CAPES/PIBID.

<sup>14</sup> Respectivamente, estudantes do VI e VIII semestres do curso de graduação em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, *campus* de Amargosa. Bolsistas do PIBID/CAPES/UFRB (2010-2012), no “Subprojeto Pedagogia”. E-mail: [maysantana2009@hotmail.com](mailto:maysantana2009@hotmail.com); [valdiceliaferreira@yahoo.com.br](mailto:valdiceliaferreira@yahoo.com.br).

**Palavras-chave:** História da formação docente – Curso de Magistério – História da Educação na Bahia

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa exploratória realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UFRB no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, *campus* Amargosa-BA<sup>15</sup>.

Durante a primeira fase do PIBID-UFRB (“Diagnóstico 1”) realizada entre abril e setembro de 2010, os autores deste artigo integraram o grupo de trabalho responsável pela reconstituição histórica do Colégio Estadual Pedro Calmon (CEPC)<sup>16</sup>. Entre os dados levantados, chamou atenção a importância que a *Habilitação em Magistério – Nível 1 / Curso Normal*, oferecida pela instituição durante um período de 32 anos (entre 1974 e 2006), obteve no contexto regional, merecendo então um olhar mais aprofundado, o que nos levou a prosseguir investigando o referido curso.

No Brasil, durante o Século XX, sobretudo nas regiões mais interioranas do País, o “Curso Normal” de nível médio ou “Curso de Habilitação em Magistério” após a Lei 5.692/71, teve uma grande importância social à medida que se constituiu em espaços privilegiados de formação de professores, em contextos marcados pela ausência de Instituições de Ensino Superior (PIMENTA, 1994).

Surgidas ainda no início do período imperial, as escolas normais foram se expandindo pelos estados brasileiros nas décadas seguintes, sobretudo nas capitais, de

---

<sup>15</sup> O PIBID é um Programa desenvolvido pelo Ministério da Educação-MEC através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Seu objetivo é fomentar atividades de iniciação à docência, visando à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das instituições federais e estaduais de ensino superior e, também contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, através da inserção dos alunos licenciandos no cotidiano da escola, seu futuro espaço de atuação profissional. O PIBID/CAPES/UFRB iniciado em abril/2010 e com duração inicial de 2 anos, tem como proposta desenvolver atividades nas três escolas de ensino médio do município de Amargosa/Ba. O Programa envolve a participação de 50 alunos-bolsistas dos cursos de Matemática, Química, Física, Filosofia e Pedagogia, 06 supervisores (professores da rede pública estadual das escolas parceiras), 05 professores da UFRB responsáveis pela coordenação dos subprojetos de cada uma das áreas participantes do PIBID e uma professora responsável pelo projeto institucional; portanto, 62 sujeitos. Na Edição 2011 a UFRB teve aprovado outro projeto, de outra natureza, envolvendo, entre alunos-bolsistas, supervisores e coordenadores, um total de 101 bolsas.

<sup>16</sup> A sigla CEPC é uma criação nossa, utilizada neste artigo para se referir ao Colégio Estadual Pedro Calmon com a finalidade de abreviar o nome da instituição. No município e na região a escola é conhecida como “Colégio Pedro Calmon”, “Escola Pedro Calmon” ou, simplesmente, “Pedro Calmon”



modo que no início do século XX quase todas as unidades da federação já possuíam ao menos uma escola normal, sob patrocínio de seus governos estaduais (ARAÚJO; FREITAS; LOPES; 2008, p. 08).

A Escola Normal da Bahia foi a segunda escola normal fundada no país em 1836. “A formação dos professores na Bahia, na segunda metade do século XIX, foi objeto de diversos regulamentos”, que alteraram a duração, o currículo, modos de funcionamento, estrutura, entre outros aspectos. Em 1881 as escolas normais começaram a funcionar em regime de externato e “as instituições responsáveis pela formação de professores foram denominadas por Escola Normal para Homens e Escola Normal para Senhoras” (Idem, p. 16).

Na região do Recôncavo Sul da Bahia, a “Escola Normal de Nazaré”, criada em 1934 no município homônimo por iniciativa particular da educadora Guiomar Muniz Pereira, constituiu-se em feito pioneiro (PASSOS, 2005). No Vale do Jiquiriçá, a primeira iniciativa localiza-se no município de Amargosa, também na rede privada, onde o “Ginásio Santa Bernadete”, criado pela Diocese de Amargosa em 1946, abre no ano de 1953 as matrículas para seu *Curso Normal*, formando, em 1955, a primeira turma de professoras da região. Este curso permaneceu sendo ofertado por esta escola até o ano de 1973 quando o estabelecimento que era administrado pela Congregação religiosa do Santíssimo Sacramento vinculada à Diocese de Amargosa, enfrentando dificuldades financeiras, foi vendido ao Governo da Bahia. A partir de 1974 o curso foi transferido para o Colégio Estadual Pedro Calmon (SILVA, 2006; UFRB, 2010).

Assim, de 1974, quando passou a abrigar este curso, até 2006 quando o mesmo foi extinto, portanto durante 32 anos, o Colégio Estadual Pedro Calmon (CEPC) formou aproximadamente 2.500 professores provenientes do município de Amargosa e outros tantos municípios da região.

É preciso pontuar que ao longo desta trajetória o curso sofreu várias alterações, tendo modificado, inclusive, a sua nomenclatura. A Lei 5.692/71, ao instituir a compulsoriedade do ensino profissionalizante no que então passou a se chamar “ensino de 2º. Grau”, transformou o *Curso Normal* em *Habilitação em Magistério – Nível 1*. Posteriormente, por força da Lei 9.394/96, o curso voltou a ter a denominação de *Curso Normal*. São estas duas nomenclaturas que serão utilizadas neste estudo, pois elas correspondem às denominações que o curso teve no período em estudo (1974-2006).

Foi, portanto, neste curso que grande parte dos educadores que hoje atuam nas escolas da região do Vale do Jiquiriçá teve sua formação inicial. Assim, a importância social que teve a instituição no cenário regional justifica a realização de um estudo sobre o curso. (UFRB, 2010).

Cumpra destacar ainda a importância do estudo para a compreensão da história da formação de professores no interior da Bahia. Historicamente, os estudos sobre formação de professores no Brasil tem se concentrado nas capitais ou nas cidades de maior importância econômica, desprezando a forma como estes cursos tem sido implementados/vivenciados nas regiões menos industrializadas (NUNES, MATOS e CABRAL, 2009).

No âmbito deste artigo, ao voltarmos nossa atenção para a *Habilitação em Magistério – Nível 1 / Curso Normal*, estaremos enfocando como o Estágio foi vivenciado na instituição. Este recorte temático justifica-se para aproximar as discussões empreendidas na pesquisa com o propósito do Programa de Iniciação à Docência em que estamos envolvidos.

Assim, a investigação procurou analisar como era realizada a atividade de estágio no *Curso de Habilitação em Magistério de 1º. Grau / Curso Normal* do CEPC, no período entre 1974-2006, buscando identificar e compreender as concepções que embasavam a proposta de Estágio do curso neste período, as alterações que ele sofreu ao longo do tempo e a forma como o mesmo era vivenciado no período em questão.

A pesquisa, fundada em uma abordagem qualitativa, tem um caráter exploratório por ser este o primeiro estudo realizado sobre esta temática, na instituição. Metodologicamente, nos baseamos na História Oral que é uma metodologia qualitativa, que possibilita uma melhor compreensão do presente e apreensão do passado pelas vozes dos sujeitos que viveram essas passagens históricas, no presente. Na História Oral, o pesquisador grava as entrevistas, as transcreve e as transforma em documentos para serem trabalhados. Nesse sentido, a relação pesquisador e sujeitos está presente, fazendo parte do desenvolvimento da pesquisa. A História Oral cobre relatos sobre algo que não está contemplado em alguma documentação, ou quando esta se quer completar. Na História Oral utiliza-se como fonte de recolha de dados, os relatos orais, as biografias, as autobiografias, depoimento pessoal, histórias de vida (SOUZA, 2006). Além disso, a História Oral tem oferecido “importante contribuição ao debate sobre a relação entre história e memória e tem reabilitado os estudos biográficos. Ela também tem ampliado as fronteiras da história em termos teóricos e metodológicos” (ALMEIDA; CORREA; SAUER, 2007, p. 09).

Utilizamos como procedimentos para o levantamento de dados a análise documental (legislação, matrizes curriculares do curso, relatórios de estágio elaborados

pelos alunos), a realização de entrevistas semi-estruturadas com 8 sujeitos (2 ex-professoras, 1 ex-coordenadora, 5 ex-alunos) e a análise iconográfica. Os limites deste texto possibilitam-nos apenas breves considerações sobre o tema.

## **2 O ESTÁGIO NOS CURSOS HABILITAÇÃO EM MAGISTÉRIO DE 1º. GRAU E CURSO NORMAL DO COLÉGIO ESTADUAL PEDRO CALMON (1974-2006).**

Em se tratando da formação de professores na *Habilitação em Magistério de 1º. grau*, Gatti (1997, p. 39) aponta alguns fatores tidos como problemáticos para a formação docente, entre eles a fragmentação e a falta de articulação entre as disciplinas de conteúdos básicos e conteúdos de disciplinas pedagógicas. Além disso, encontra-se instrumentação pedagógica insuficiente; aligeiramento de conteúdos; ausência na organização dos cursos da unidade entre teoria e prática; e formação afastada da prática.

Outros fatores presentes na *Habilitação Magistério / Curso Normal* são mencionados, como o fato de os estágios serem mal conduzidos, com ausência de uma supervisão eficaz e de orientação no local do estágio. Em pesquisas realizadas pela autora, constatou-se que há um descomprometimento dos alunos com a profissão, associado a uma ausência de significados quanto àquilo que é aprendido, os alunos se vêem alheios à educação, à docência, e não têm uma noção concreta sobre a prática docente que os espera profissionalmente (GATTI, 1997).

Os dados levantados ao longo do trabalho de nossa pesquisa nos permitiram compreender que o Estágio do curso de *Habilitação em Magistério Nível 1 / Curso Normal* do Colégio Estadual Pedro Calmon (CEPC) passou por várias modificações ao longo de seus 32 anos de existência, sobretudo no que se refere à carga horária, à nomenclatura da disciplina que compreendia o Estágio, e sua estrutura e organização.

A análise das matrizes curriculares do curso nos permite contatar que a nomenclatura da disciplina responsável pelas atividades de Estágio sofreu alterações ao longo do tempo, de forma que quando o curso entrou em funcionamento, em 1974, esta chamava-se *Estágio Supervisionado*; entre 1994 e 2002, a mesma foi denominada de *Estágio*; e, finalmente, entre 2003 e 2006 a disciplina foi nomeada como *Pesquisa e Prática curricular*.

Essas mudanças não são gratuitas. Elas são conseqüências de normas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação ou pelo Conselho Estadual de Educação e tentam traduzir mudanças na concepção de Estágio, acompanhando, de certa forma e ainda que tardiamente, a discussão acadêmica sobre formação de professores

que acontecia no cenário educacional brasileiro, notadamente sobre o papel do Estágio na formação do professor. Assim, a palavra “Supervisionado” que acompanha a nomenclatura da disciplina durante os anos 70 e 80, traduz o ranço da pedagogia tecnicista em vigor durante o período militar, marcada pela fragmentação e a hierarquização dos níveis educacionais; a realização do estágio supunha então a realização de uma atividade por alguém que está sendo avaliado por outrem (o inspetor educacional, o supervisor de estágio, o professor regente, como acontecia na escola) que possui uma “super-visão”, uma “visão superior”. A idéia de uma “super-visão” foi eliminada, ao menos da nomenclatura, a partir do ano de 1994, passando a disciplina a chamar-se, simplesmente “Estágio”.

Em 2003, novamente ocorre outra mudança e a disciplina responsável pelo estágio passa a ser nomeada de *Pesquisa e Prática Curricular*. O termo “pesquisa” que batiza a disciplina parece tentar traduzir a preocupação em vigor no cenário educacional brasileiro desde o início da década de 1990, sobre a importância da pesquisa como elemento essencial na formação docente, pois compreende-se que a mesma deve ser parte integrante do trabalho do professor. Assim, esta nova mudança parece trazer repercussões do movimento em prol da formação do “professor-pesquisador”, do “professor-reflexivo”, aquele que pensa na ação e cuja atividade profissional alia-se à atividade de pesquisa (PEREIRA, 2000; PIMENTA e GHEDIN, 2002). Segundo Pimenta e Lima (2008) este movimento tem marcado o campo da formação docente no Brasil a partir do início dos anos 90 e teve repercussões na concepção de Estágio, pois esta passou a ser concebido também como um momento de “investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas” (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 47).

É nesse período que começa a ganhar destaque as discussões acerca da formação do professor-pesquisador como um profissional reflexivo “aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa” (PEREIRA, 2000, p. 41). Por meio dessa concepção de formação docente, persiste a busca pelo “professor-investigador” que saiba lidar com a articulação entre teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática.

Quanto à carga horária destinada à disciplina “Estágio”, a análise das matrizes curriculares do curso no período entre 1974-2006, nos permitiu constatar um crescente aumento, tendo saído de 120 horas nas primeiras turmas, e alcançado o patamar de 1000 horas, nas últimas turmas. Entre 1974 e 1990, a disciplina teve uma carga horária de 120

horas; entre 1991 e 2000 ela esteve em 400 horas; entre 2001 e 2002 foi ampliada para 800 horas; e, finalmente, entre 2003 e 2006, o estágio compreendeu uma carga horária de 1000 horas.

De acordo com as entrevistas realizadas, podemos fazer algumas inferências quanto à estrutura do estágio, que nesse caso, sofreu alterações ao longo de sua existência. Durante as décadas de 70 e 80, as disciplinas pedagógicas e o estágio tinham início a partir do 2º ano do curso, quando aconteciam as *observações* da escola e da sala de aula, e no 3º ano eram realizadas as atividades de *regência*.

A partir do início da década de 1990, as atividades de estágio se iniciavam a partir do 1º. ano do curso: “primeiro ano, só observação; segundo ano observação e algumas atividades; [...] e, no terceiro ano, que era o estágio de regência” (R.S., ex-aluno do curso entre 1997-1999).

Entre os anos de 2003 a 2006, em consequência da Lei 9.394/96, o curso teve sua denominação alterada para “Curso Normal” e passou a ter duração de 4 anos e estava estruturado da seguinte forma:

O 1º ano era um estágio mesmo de observação: observar a estrutura da escola [...]. No 2º a gente entrava na sala, descrevia um pouco como era a sala de aula [...]. No 3º ano a gente já fazia um relatório mais diferente voltado para a análise da prática da professora regente [...]. No 4º ano, no final, a gente fazia o estágio e elaborava um relatório mais extenso, que continha os planos de aula [...]. O relatório era praticamente tudo que agente fez no estágio. (V.L. ex-aluna do curso entre 2003-2006).

As mudanças de nomenclaturas, na carga horária e na estrutura do Estágio, impostas a partir de decisões de instâncias superiores sem uma cuidadosa discussão com os professores que deveriam implementar as reformas, não foram suficientes para materializar alterações desejadas na prática do curso. As informações que obtivemos com a análise dos dados de campo nos permitiram constatar que a dimensão da pesquisa preconizada nas reformas e ilustrada na denominação da disciplina responsável pela realização do “Estágio” na sua última fase, nos anos 2000, qual seja *Pesquisa e Prática Curricular*, não se materializou na escola em questão, pois o viés tecnicista das décadas anteriores continuou prevalecendo. A permanência do mesmo corpo docente do curso

ao longo do período de reformas parece ser um fator responsável por justificar a não ocorrência de alterações na forma como o Estágio era realizado na instituição.

As entrevistas realizadas nos dão elementos para afirmar que a formação direcionada aos alunos da *Habilitação Magistério* tinha um caráter fortemente tecnicista que não levava em consideração outras dimensões do fazer pedagógico.

É eu acho que foi um curso mais... Tinha muita técnica. Técnica de como dar uma boa aula, técnica. Coisas assim bem básicas: como apagar o quadro, como sentar, como contar história infantil, etc. Na verdade, teoria fundamentada não tinha, mas assim a técnica pela técnica tinha muito. E na verdade, essas técnicas, eu não vou “nem jogar no mato”, porque algumas foram bem úteis para agente, depois. Faltava o fundamento teórico daquilo tudo, mas a técnica em si, pela técnica, servia para alguma coisa. [...] Tinha aula de Currículo, agora era uma coisa assim, muito técnica, muito mecânica mesmo, não se estudava filosoficamente nada, não! (A.I. ex-aluna do curso entre 1985-1987).

Desta forma Pimenta e Lima (2008, p. 37), afirmam que “as atividades do estágio fica reduzida à hora da prática, ao *como fazer*” (grifo nosso), sendo resumidas às técnicas que serão utilizadas em sala de aula, como desenvolvimento de competências específicas do manejo de classe, tais como o preenchimento de fichas de observação, digramas, fluxogramas e elaboração de relatório. (PIMENTA e LIMA, 2008). No entanto, essas habilidades adquiridas nesse estágio baseada numa prática como instrumentalização técnica não contempla as especificidades que cercam o fazer docente. Nesse caso, geralmente o educador não domina conhecimentos científicos, “mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas” (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 37).

Além disso, os estágios baseavam-se na aprendizagem de modelos postos, que deveriam ser reproduzidos o mais fidedignamente possível. Assim, uma característica que prevaleceu durante os estágios dos cursos de *Habilitação em Magistério Nível I* e do *Curso Normal* no CEPC diz respeito à prática do estágio como imitação de modelos. Sobre esta questão Pimenta e Lima (2008) alertam que a imitação de modelo não é suficiente para a formação do futuro professor, por apresentar limites na formação crítica dos estagiários, o que suscita a transposição de modelos muitas vezes inadequados para determinadas situações no contexto da sala de aula. Ainda de acordo com as idéias das autoras, o estágio que se desenvolve nessa perspectiva.

[...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de aulas-modelos. (PIMENTA E LIMA, 2008)

Com base na análise das entrevistas, percebemos que a formação teórica era pouco considerada no curso, e pouco fundamentava o estágio dos estudantes. Rosa (1999, pp. 111-112) afirma que a teoria e a prática compõem a vida do ser humano e ambas não podem ser desvinculadas da formação e da prática docente, visto que o homem age “a partir da relação entre pensamento e ação”. “[...] A teoria e a prática tem momentos distintos, mas não podem ser vistas separadamente, já que uma complementa a outra, numa relação de complementação e de tensão e não de sobreposição”.

Sendo assim, Pimenta e Lima (2008, p. 45) apontam a necessidade dos estágios fazerem uma aproximação com a realidade profissional, o que é possível à luz de teorias que ajudem a pensá-la e questioná-la criticamente, fazendo-se um “aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam”. Conseqüentemente, essas mesmas autoras defendem a utilização da práxis pedagógica na tentativa de superar essa dicotomia existente entre a teoria e a prática, a necessidade dos estágios estarem envolvidos com a pesquisa e com o trabalho com projetos.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar das diferentes propostas pedagógicas e das inovações sugeridas, que procuraram incorporar as discussões presentes na literatura sobre formação de professores, as mudanças empreendidas nos cursos de formação de professores em nível médio no Colégio Estadual Pedro Calmon (1974-2006) não conseguiram alterar o viés tecnicista que esteve presente desde seu início. Entretanto, o caráter exploratório da pesquisa nos remete ao cuidado de pontuar a necessidade de aprofundar a investigação sobre a questão, pois, apesar de orientados por uma perspectiva tecnicista, os estagiários, no desenvolvimento de sua atividade, podem ter forjado novos sentidos para suas experiências docentes.

Os dados apontam, por exemplo, uma diferente perspectiva de docência vivenciada pelos professorandos em algumas turmas, decorrente da presença de uma

pedagoga, professora de Didática, que assumiu algumas turmas durante alguns anos nas décadas de 1990 e 2000, de forma descontínua.

Além disso, entendemos que o Estágio desse curso foi visto como uma parte prática do ensino e como atividade de término de curso, com dificuldades de garantir a relação entre teoria e prática, com a fragmentação do estágio em etapas separadas e distantes e com uma falta de integração entre a escola de formação dos professores e a escola-campo, que recepcionavam os estagiários.

Mesmo tendo consciência das limitações presentes na formação “tecnicista” que receberam, ex-alunos entrevistados, que atualmente exercem a docência destacam a contribuição deste curso e do estágio em sua formação. Foi uma oportunidade formadora importante na trajetória de vida de muitas pessoas que fizeram parte do quadro discente do curso, tendo este representado uma grande oportunidade educativa para pessoas tanto da cidade como de toda região.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.; CORREA, S.; SAUER, K. . História, Memória e Narrativa em entrevistas com Jovens. In: *Anais IV Encontro Regional Sul de História Oral*. Florianópolis, Universidade de Santa Catarina, 2007.

ARAÚJO, J. C.; FREITAS, A. ; LOPES, A. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, Sp: Editora Alínea, 2008.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

NUNES, A.; MATOS, M. T. N. B.; CABRAL, I. S. **Os Arquivos e a memória da educação na Bahia: recordando localmente para conhecer globalmente**. In: CASIMIRO, A. P. B.; LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R. A preservação de arquivos e fontes para a educação, cultura e memória. Campinas: Alínea, 2009, p. 47-66.

PASSOS, E. **Guiomar Muniz Pereira**. Salvador: EDUFBA, 2005. (Coleção Educadoras Baianas).

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.



ROSA, D. C. **A teoria e a prática na formação docente: uma (re)visão do curso de formação de magistério.** Estudos Leopoldenses. Série Educação. Vol. 3, nº. 5, 1999, p. 107-118.

SILVA, M. J. **A Educação da Rainha do Lar: Um estudo sobre a formação de mulheres no Ginásio Santa Bernadete em Amargosa (1946-1973).** Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em História Regional, UNEB – Campus V / Santo Antonio de Jesus-Ba, 2006.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n.11, p.22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>. Acesso em: 19 de outubro de 2011.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, Campinas-SP, v. 14, p. 61-88, 2000.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Colégio Estadual Pedro Calmon: histórico, realidade atual e perspectivas de uma colaboração.** Relatório de pesquisa apresentado pelo Grupo de Trabalho do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CFP/UFRB lotado no Colégio Estadual Pedro Calmon, como atividade final da “Fase Diagnóstico I”. Amargosa-Ba: UFRB/CFP, setembro de 2010.

VIEIRA, A. M. D. P. ; GOMIDE, A. G. V. **História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas.** In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas - CIAVE, 2008, Curitiba - Paraná. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE e do III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas - CIAVE. Curitiba - Paraná : PUCPR, 2008. p. 3836-3848.

# JUVENTUDE RURAL E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE JOVENS DO CAMPO ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NOTURNO<sup>17</sup>

Laís Silva Matos<sup>18</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma pesquisa em andamento para fins de elaboração de minha monografia de conclusão de curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. O interesse pelo tema surgiu a partir de observações realizadas em turmas do ensino médio do turno noturno do Colégio Estadual Pedro Calmon, Amargosa-Ba, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UFRB, em 2010, ocasião em que constatei a grande presença de jovens rurais na escola e ainda que os sentidos por estes atribuídos a esta instituição diferem das expectativas de seus professores. Sabendo que a temática Juventude Rural e seus poucos estudos permanecem invisíveis ao meio acadêmico e político, essa pesquisa se justifica para contribuir com expansão dos estudos sobre o tema. A pesquisa busca investigar como os jovens alunos rurais se percebe no espaço escolar após trabalharem durante o dia, e qual o sentido da escola em suas vidas. Para discussão da temática busco as contribuições de autores como Marília Sposito (2009) e Nilson Weisheimer (2005) que apresentam o Estado da Arte sobre juventude e juventude rural no Brasil, Maria José Carneiro (2007) e Elisa Guaraná Castro (2010) que discutem a juventude no cenário rural contemporâneo; Célia Pezzolo de Carvalho (2001) que aborda o ensino noturno; José Machado Pais (2005), Juarez Dayrell (2007) e Bernard Charlot (2002) que se volta para os temas juventude e escolarização; Nadya Guimarães (2004) e Rogério Costanzi (2009) que discutem juventude e trabalho; dentre outros. A pesquisa, iniciada recentemente, vem sendo realizada no Colégio Estadual Pedro Calmon com jovens alunos do Ensino Médio, entre 18 e 25 anos, moradores da zona rural, estudantes do turno noturno; funda-se em uma abordagem qualitativa e pretende empregar o método autobiográfico (NÓVOA e FINGER, 2010), utilizando mais especificamente as entrevistas narrativas (BERTAUX, 2010).

**Palavras – Chave:** Juventude rural – Trabalho – Educação – Ensino Médio – Ensino noturno.

## INTRODUÇÃO

A temática juventude rural ainda aparece silenciada aos estudos acadêmicos e na sociedade contemporânea. Considerando esta invisibilidade e, modestamente, buscando contribuir para superá-la, o presente artigo objetiva apresentar uma pesquisa de campo em andamento, sobre esta temática, que surgiu no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UFRB no ano 2010, Fase de “Diagnóstico I”.

---

<sup>17</sup> “O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil”.

<sup>18</sup> Aluna do VI semestre do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Centro de Formação de Professores – CFP, *campus* Amargosa. Bolsista do PIBID/CAPES/UFRB, no “Subprojeto Pedagogia”, edição 2010-2012. Contato: [laismorena1@hotmail.com](mailto:laismorena1@hotmail.com)

O PIBID é um programa que possui por objetivo promover a iniciação à docência, visando a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior públicas. O programa foi iniciado na UFRB/CFP no ano de 2010 através de um projeto institucional que envolve cinquenta (50) alunos-bolsistas de iniciação à docência dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática, Química, Filosofia e Física em atividades desenvolvidas em três escolas de ensino médio do município de Amargosa-Ba, sendo dez (10) bolsistas por curso.

A instituição em que a presente pesquisa se insere é o Colégio Estadual Pedro Calmon, local que venho desenvolvendo as atividades do projeto. Nas observações realizadas em turmas de ensino médio do turno noturno, constatei a grande presença de jovens rurais e a partir de então comecei a interessar-me pelo estudo da temática, me questionando como são para os alunos o cruzamento de suas trajetórias de trabalho e estudo.

Nesse sentido, tomo como objetivo dessa pesquisa investigar como os jovens alunos rurais se percebem no espaço escolar após trabalharem durante o dia, e qual o sentido da escola em suas vidas. Desse modo, a pesquisa atua na perspectiva de conhecer as condições de trabalho e estudo dos jovens alunos rurais estudantes do ensino médio noturno.

### **JUVENTUDE E JUVENTUDE RURAL: EM BUSCA DA RELEVÂNCIA DA PESQUISA**

Só muito recentemente a temática juventude vem despertando interesse de pesquisadores brasileiros. Marília Pontes Spósito (2009) em “O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social” (recorte nos anos 1999 – 2006) constata que as produções discentes no que se refere a trabalhos sobre jovens “apesar de em termos absolutos constituírem um universo significativo (1427), em termos relativos ainda não ocupam grande relevância nas áreas cobertas pelo atual estudo” (SPOSITO, 2009, p.19). No que diz respeito especificamente às produções envolvendo os jovens do mundo rural, constata-se que o caráter urbano predomina diante às produções discentes sobre juventude e “do total de trabalhos (1427) somente 52 (menos de 4%) trataram de jovens do mundo rural” (SPOSITO, 2009, p.23).

Confirmando este fato Nilson Weisheimer (2005) no livro “Juventudes Rurais: mapa de estudos recentes” sinaliza a baixa visibilidade dos estudos sobre os jovens do mundo rural em levantamento realizado em teses de doutorado, livros, dissertações de mestrado e artigos publicados em congressos no período entre 1990–2004:

(...) as pesquisas sobre juventude do meio rural não constituem uma produção expressiva em termos de volume, uma vez que não chegam a

compor quatro trabalhos por ano no período de 1990 a 2004. Logo, confirma-se que os jovens rurais têm estado invisíveis para a maioria dos pesquisadores brasileiros, constituindo-se em um objeto ainda pouco estudado.

Nesse sentido, percebe-se que:

Há uma nascente produção sobre os jovens e o mundo rural que precisa ser ainda mais incentivada. Os poucos estudos existentes são reveladores das múltiplas temporalidades que articulam as relações sociais em nossa sociedade, das imbricadas relações de complementaridade e das tensões existentes entre cidade e campo, muito vezes obscurecidas por uma ótica excessivamente urbana. (SPOSITO, 2009, p.24).

É, portanto, no sentido de contribuir com a expansão dos estudos sobre os jovens do mundo rural, que encontram-se a margem dos pesquisadores e da política nacional, que o presente trabalho se insere. Os estudos específicos sobre juventude têm priorizado os jovens nos espaços urbanos, e os sobre juventude rural dedicam-se, sobretudo, a analisar experiências de jovens vinculados aos movimentos sociais. Além disso, há um silenciamento sobre a questão dos estudantes da zona rural nas escolas da cidade, reforçando a idéia o caráter urbanocêntrico dos currículos que vigoram nas escolas públicas. Mas porque não tratar sobre os jovens rurais que não participam de movimentos sociais no contexto acadêmico? Porque deixá-los invisibilizados ao meio social e ao sistema político? Será que se analisando os jovens nos espaços urbanos pode-se dizer que conhecemos a juventude brasileira em sua totalidade? Porque dizer que os espaços predominantemente urbanos são mais importantes que os meios e comunidades rurais? No debate sobre estas questões, Spósito contribui quando afirma que:

A predominância de investigações sobre a vida de jovens em grandes metrópoles pode induzir a generalizações apressadas sobre a juventude brasileira, se não forem levadas em conta as condições de vida das pequenas e médias cidades e das zonas rurais. (SPOSITO, 2009, p.24)

Esse fato comprova não só o silenciamento sobre os estudos da juventude no mundo rural, mas a generalização sobre a classe juvenil brasileira, deixando aspectos importantes como o olhar para as cidades do interior e comunidades rurais a margem das discussões acadêmicas e políticas, aumentando a invisibilidade e a exclusão do jovem rural no contexto brasileiro.

A ausência de pesquisa sobre esta temática e, portanto, a sua invisibilidade, tem repercussões políticas, pois como sabemos, o conhecimento acadêmico produzido tende a

contribuir para o debate de determinadas temáticas e, como consequência, influenciar a formulação de políticas públicas nas mais diversas áreas; portanto, a invisibilidade acadêmica do tema juventude rural contribui para a ausência de políticas públicas para este segmento social, contribuindo para a sua exclusão.

Não é exagero dizer que os jovens rurais brasileiros não gozam do direito à cidadania quando se trata de admiti-los como sujeitos ou atores políticos com direito de participar das decisões que afetam sua vida e seu futuro. Além disso, da perspectiva dos direitos sociais, mesmo os mais elementares, essa juventude convive com diversas situações de não-reconhecimento, preconceitos, marginalidade e exclusão. (WEISHEIMER, 2005, p. 8)

Diante esses aspectos, os jovens rurais que se encontram invisibilizados como sujeitos de direito, aumentam as suas faltas de perspectivas em relação ao seu lugar, meio rural, e tendem a migrar para as grandes cidades, perdendo a confiança de crescer e ter um futuro de promissor, acreditando que saindo do seu espaço de origem, terão melhores condições de vida.

## **DIALOGANDO COM ALGUNS TEÓRICOS**

Mas afinal de contas o que é a juventude? O objetivo da discussão não é aprofundar as várias formas de se perceber a juventude, mas reconhecê-la enquanto uma “categoria social” e entender o lugar do jovem rural nesse contexto.

Para Castro (2010, p.2) a “juventude é uma categoria social, e, como tal, forjada dentro de um contexto histórico social”. Nessa perspectiva enquanto categoria, a juventude começa a ter visibilidade a partir do século XIX. Com as mudanças ocorridas no mundo, as definições de juventude vieram se modificando ao longo dos anos. Hoje é muito complexo definir juventude sob uma única forma. Existem diversos e distintos grupos que vão traçando seus próprios caminhos na sociedade.

A juventude pode ser definida sob diferentes óticas, critérios ou prismas. Pode ser vista como período de transição para a vida adulta, ou como momento presente, único, particular e especial do ciclo de vida das pessoas. Tanto em um como em outro caso, ao analisar a juventude, é necessário levar em conta a heterogeneidade e os diferentes padrões vivenciados por distintos grupos de jovens, assim como o fato de que os processos tradicionais de transição ao longo do ciclo de vida dos indivíduos estão se tornando cada vez mais complexos. (COSTANZI, 2009, p.23)

Sabendo que a categoria juvenil não é uniforme, e que os jovens não só se encontram nos espaços urbanos, é pertinente ressaltar como vem sendo visto o lugar dos jovens rurais e o cenário rural na sociedade contemporânea.

Para Carneiro (2007, p.55),

Durante muito tempo o rural foi (e ainda é para muitos, como para o IBGE, por exemplo) definido em oposição ao urbano e associado às idéias de atraso, de escassez ou de falta, o que normalmente evoca uma avaliação negativa e de inferioridade em relação ao seu oposto, o urbano.

Mas porque não pensar o rural como um espaço de sujeitos de direitos? Porque dizer que o meio urbano se sobressai sobre o meio rural? O Brasil nasceu urbano? O espaço rural não tem importância para a sociedade? Será que no meio rural não existe fonte de vida e produção? E o jovem rural não é um cidadão que tem direito a ser reconhecido enquanto sujeito de cultura, mas que convive numa sociedade excludente que persiste em negá-lo?

CASTRO (2010, p.13) se baseando nos estudos de Wanderley (2007), afirma que:

Os identificados como jovens e rurais seriam aqueles que vivenciam o que podemos denominar duplo “enquadramento”. Por um lado, sofrem com as imagens pejorativas sobre o mundo rural e as conseqüências dessa desvalorização do mundo rural no espaço urbano. Isto é, a associação entre o imaginário sobre o “mundo rural” ao atraso e a identificação dos jovens como roceiro, pião, aquele que mora mal. Por outro, no meio rural, muitas vezes são deslegitimados por seus pais e adultos em geral, por serem muito urbanos. Jovem rural carrega o peso de uma posição hierárquica de subalternidade, ou seja, percebido como inferior nas relações de hierarquia estabelecidas na família, bem como na sociedade. Essa posição está, ainda, marcada por um contexto nacional de difíceis condições econômicas e sociais para a produção familiar.

Percebe-se, desta forma, que nas duas óticas explícitas o jovem rural continua sendo visto de forma inferior, preconceituosa, e/ou reprimida, seja nos contextos urbanos ou no seu próprio lugar de origem por se comportar de maneira diferenciada.

Diante tais questões, cabe perguntar: qual é o olhar da escola sobre o estudante do turno noturno, trabalhador e morador da zona rural? A escola “(...) apresenta-se como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de

normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos” (PAIS, 2005, p.1118). Sendo assim, a escola não cria um meio de investigar as especificidades dos seus alunos, sujeitando-os a se comportarem como se fossem iguais.

Cabe ressaltar que,

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia (PAIS, 2005, p.1125).

Compreendendo que alunos e grupos possuem suas identidades, a escola necessita criar meios de incluir em suas especificidades essas relações entre os jovens como sujeitos de culturas diferenciadas. Essa necessidade se amplia se tratando do aluno rural, que convive com o processo de se deslocar do seu lugar de origem, para adentrar em um espaço urbano, diferente do seu. Nesse espaço estranho, ele é obrigado a negar a sua cultura por aprender assuntos diferentes de suas realidades e passa a conviver de acordo com as regras da escola. Muitas vezes os assuntos vistos em sala de aula não são relacionados com suas realidades.

Diante tais questões, é possível pensar os jovens moradores da zona rural, como sujeitos que vivenciam o ambiente escolar urbano, como um lugar que o exclui e não reconhece as suas origens. No âmbito desse trabalho, que se insere no ensino médio noturno, faz-se necessário perceber alguns condicionantes são pertinentes à discussão da temática presente.

Carvalho (2001) caracteriza o ensino noturno como um espaço que recebe um público que chega à escola já esgotado pelo trabalho, resultando no desinteresse dos alunos pela escola, ocasionando o grande índice de evasões, reprovações e desistências que se fazem cada vez mais freqüentes.

Nesse sentido,

Tentativas de modificar a situação problemática dos cursos noturnos, por meio de medidas administrativas ou didáticas, como diminuição do horário das aulas, aumento do número de anos letivos, dosagem dos conteúdos curriculares, não alteram a constituição básica da escola, e

isto porque essas mudanças não tocam no ponto fundamental. Enquanto a condição de trabalhador-estudante não for questionada pela escola, a situação não terá possibilidade de ser transformada, se bem que não basta que só a escola realize esse questionamento. É o próprio conceito de trabalho que precisa ser reformulado. (CARVALHO, 2001, p.15)

Percebe-se duas marcantes discussões a partir dessa afirmação, uma relacionada a condição do estudante-trabalhador e a postura da escola noturna frente a tais questões, e o conceito de trabalho que necessita ser revisto. O que ocorre nas escolas é a falta de diálogo entre a prática profissional dos estudantes com os assuntos vistos na aprendizagem escolar dos mesmos.

Com a falta de diálogo, “(...) dificilmente se conseguirá que o trabalhador conheça os meios de superação de sua condição social e os limites e possibilidades que lhe são impostos pela sociedade mais ampla” (CARVALHO, 2001, p. 15). A escola deve relacionar as vivências dos seus alunos trabalhadores de forma que dialogue com a aprendizagem dos mesmos, fazendo com que aprendam a enxergar o mercado de trabalho como possível de críticas, não permitindo assim que os mesmos tornem-se e se coloquem inferiores aceitando tudo o que lhes é imposto. E principalmente porque o trabalho está entre os assuntos que mais mobilizam o interesse dos jovens, segundo afirma Guimarães (2004).

Diante dessas considerações, Carvalho (2001, p.16) alerta que:

A respeito das relações entre escola e processo produtivo, há muito o que estudar ainda. Poder-se-ia afirmar que, pela rotina escolar, a força de trabalho é preparada para ser “livre” ofertante no mundo da mercadoria. Os alunos saem da escola sem uma qualificação específica, técnica, mas preparados para aprenderem no processo produtivo e para aceitar (no caso dos alunos dos cursos noturnos) uma colocação inferior na hierarquia salarial, pois freqüentando cursos “fracos”, foram alunos “fracos”, terão um salário “fraco”. Mas, ao mesmo tempo, acreditam que, se continuarem estudando, poderão alcançar um futuro melhor.

Essa consideração da autora confirma a forma discriminatória que o aluno do turno noturno é tratado dentro das instituições escolares, além de estarem vivenciando uma constante contradição, a de se sentir inferior e de terem um ensino relativamente “fraco”, mas que ao mesmo tempo são adeptos da concepção de que se estudarem pode ter um futuro melhor.



Dentro desse contexto em que o ensino noturno é visto, indago então: como o jovem estudante do mundo rural se percebe no espaço escolar na sua condição de aluno e trabalhador? Qual é o olhar da escola para o jovem aluno rural? Que sentido o jovem vê na escola? Que perspectiva de vida esse aluno possui? Esse é o desafio que a pesquisa objetiva investigar.

## **ANUNCIANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

O principal objetivo da pesquisa é investigar como os jovens alunos rurais estudantes do turno noturno compreendem a sua condição de alunos e trabalhadores. Procura-se ainda analisar qual é o sentido da escola na vida desses jovens após trabalharem durante o dia.

A pesquisa, iniciada recentemente encontra-se atualmente em sua fase exploratória e até o presente momento foram realizadas observações e conversas informais com professores e estudantes do turno noturno do Colégio Estadual Pedro Calmon em Amargosa-Bahia. A fase seguinte pretende tomar como sujeitos da pesquisa cerca de 10 jovens alunos do Ensino Médio, entre 18 e 25 anos, moradores da zona rural, estudantes do turno noturno. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e pretende empregar o método autobiográfico (NÓVOA e FINGER, 2010). Como procedimento para a obtenção dos dados serão realizadas entrevistas narrativas (BERTAUX, 2010).

De acordo com Nóvoa e Finger (2010, p. 23),

O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem.

Nesse sentido é perceptível a profundidade com que o método biográfico se encaixa enquanto metodologia de pesquisa, formação e investigação. O método de pesquisa se baseará nos estudos de Bertaux (2010) sobre entrevistas narrativas. Para este sociólogo francês “a narrativa de vida resulta de uma forma particular de entrevista, a ‘entrevista narrativa’, durante a qual um ‘pesquisador’ (que pode ser um estudante) pede a uma pessoa, então denominada ‘sujeito’, que lhe conte toda ou parte de sua experiência vivida (BERTAUX, 2010, p. 15).

No contexto desse trabalho, serão adotadas as narrativas com jovens rurais, trabalhadores, estudantes do ensino noturno, no intuito de compreender as suas trajetórias de trabalho e estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho resultará em uma monografia de conclusão de curso, que objetiva responder ao meio acadêmico, político e social a necessidade de se compreender a juventude de uma ótica rural. Não se pode falar em juventude se referindo somente aos grandes centros urbanos, afinal de contas existem jovens nas zonas rurais também e esses merecem ser reconhecidos como sujeitos de direitos possuidores de cultura.

A pesquisa colaborará para discussão dos estudos sobre os jovens moradores dos ambientes rurais, que não participam de movimentos sociais, além de contribuir para a expansão dos estudos específicos sobre juventude rural no Brasil, além de responder aos diversos questionamentos apontados ao longo deste artigo.

## REFERÊNCIAS

- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- CASTRO, Eliza Guaraná de. **A juventude rural no Brasil hoje**. In: Livro diferenças, igualdades. São Paulo: Berlendes e Vertecchia, 2010.
- CARNEIRO, Maria José; Castro, Elisa Guaraná de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- COSTANZI, Rogério Nagamine. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009. 220 p.
- GUIMARÃES, Nadya Araujo. **Trabalho: Uma categoria – chave no imaginário juvenil?** In: Retratos da Juventude Brasileira. São Paulo, Instituto Cidadania e Editora da Fundação Perseu Abramo, 2004.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PAIS, José Machado. **Jovens e cidadania**. In: SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS, n.º 49, 2005, p. 53-70.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Vol. 1, Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009.
- WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

# MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO E ENSINO NO MAGISTÉRIO 2º GRAU

Maria Antônia Teixeira da Costa<sup>19</sup>

## RESUMO

Até os anos de 1990, no Rio Grande do Norte, o Magistério 2º grau continuava a formar professores para atuarem no primeiro grau menor, o que hoje conhecemos como os anos iniciais do Ensino Fundamental. Com a Lei 9.394/1996, há uma determinação nas disposições transitórias de que os professores para lecionarem no Ensino Fundamental, deveriam até o término da década de educação, em 2006, ter a formação a nível superior. Exerci a docência como professora do magistério 2º grau nos anos de 1987 a 1988 o que me possibilitou muitas descobertas e aprendizagens. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as minhas experiências como professora do magistério 2º grau para compreender meu desenvolvimento profissional como professora e enfatizar a importância da memória para a formação inicial e continuada de professores. Como aportes epistemológicos e metodológicos, recorri à narrativa (auto) biográfica na perspectiva trabalhada por Josso (2002), além de Nóvoa (1988) para quem a formação é um processo de (auto) formação. A memória será compreendida como Halbwachs enfatiza: “é um refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje as experiências do passado” (In: Bosi, 1994, p.55). Como resultado, posso afirmar que as narrativas sobre mim mesma, meu exercício profissional, permitiram explorar, refletir sobre minha trajetória formativa. Posso concluir que as narrativas (auto) biográficas possibilitam ao professor desvendar o seu agir profissional e compreender a sua prática pedagógica, o seu desenvolvimento profissional, pois olhar o passado ajuda a compreender ações de hoje. Por isso, posso afirmar que uma formação inicial e continuada que trabalhe com as memórias de seus alunos, contribuirá para que eles reconstruam a si mesmo através de suas subjetividades.

**Palavras-chave:** Memória. Narrativas (auto) biográficas. Magistério 2º grau

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre a formação de si é de fundamental importância para o desenvolvimento profissional do professor. Socializar tal reflexão possibilita que professores se vejam nas narrativas do outro e se reconheçam e se compreendam. Como afirma Chené (1986, p.89), “é próprio da pessoa educada poder situar-se em relação ao que aprendeu”. Nesse sentido recorre-se a memória, a lembrança do passado para se entender o presente.

---

<sup>19</sup> Doutora em Educação da Faculdade de Educação/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN; [prof.maria.antonio@hotmail.com](mailto:prof.maria.antonio@hotmail.com)

A memória será compreendida neste texto, conforme Halbwachs (1990) é um refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje as experiências do passado. A lembrança é quase sempre a reconstrução do passado com a ajuda das informações do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores.

Porém, a memória nem sempre foi considerada nos processos formativos acadêmicos. No Brasil, em meados da década de 1990, vários estudos começaram a ser publicados com esse foco. Alguns grupos de pesquisa, como o Grupo Docência, Memória e Gênero da Universidade de São Paulo (GEDOME) contribuem para se considerar a memória como importante para a preservação da história e para se compreender a formação do professor. A história da profissão docente escrita pelos próprios professores começa a ser escrita e ouvida. Outro grupo, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), coordenado à época pela professora Valeska Maria Fortes de Oliveira, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), também priorizou a memórias nas histórias de vida, nas narrativas, nas biografias.

Estes Grupos estavam ancorados em autores que faziam parte nos anos de 1980, do Projecto de Formação de Formadores, Gestores de Formação para Estabelecimentos e Serviços do Ministério de Saúde de Lisboa (PROSALUS), desenvolvido por um grupo de professores, entre eles: Nóvoa (1988); Chené (1988); Dominicé (1988); Ferrarotti (1988) Josso (1988). Esses autores em muitos influenciaram os pesquisadores brasileiros no que se refere ao método (auto) biográfico e a formação de adultos.

Percebo no cenário nacional que até hoje muitos não compreendem que é necessário construir essa história da profissão docente com a própria voz do professor. Não percebem que todos podem construir a história da sua profissão e que se não fizerem isso as histórias de ensino e aprendizagem ficarão contidas em salas fechadas, conforme cito em Costa (2002).

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as minhas experiências como professora do magistério 2º grau para compreender meu desenvolvimento profissional como professora e enfatizar a importância da memória para a formação inicial e continuada de professores.

Como aportes epistemológicos e metodológicos, recorri à narrativa (auto) biográfica na perspectiva trabalhada por Josso (2002), além de Nóvoa (1988) para quem a formação é um processo de (auto) formação.

E nesse processo retorno ao ano de 1987, quando aprovada em concurso público para professora do Estado do Rio Grande do Norte e fui lecionar numa Escola de 2º grau situada na Zona Norte de Natal. A Escola oferecia o curso de Magistério 2º grau, formava professores para lecionarem no então 1º grau menor, o que hoje corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental. Era uma escola grande, com em torno de 15 salas de aula, um ginásio de esporte, campo de futebol, salão para refeitório, direção secretaria, biblioteca. Era uma Escola reconhecida na comunidade como de referência, com professores comprometidos, politizados e organizados.

Até os anos de 1990, no Rio Grande do Norte, o Magistério 2º grau continuava a formar professores para atuarem no primeiro grau menor. Com a Lei 9.394/1996, há uma determinação nas disposições transitórias da referida Lei de que os professores para lecionarem no Ensino Fundamental, deveriam até o término da década de educação, em 2006, ter a formação em nível superior. Paulatinamente os cursos de Magistério 2º Grau foram se extinguindo no Brasil e o curso de Pedagogia passa a formar professores para atuarem na Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foi no curso de Magistério 2º Grau onde comecei a ensinar como uma profissional da educação e para compreender o meu desenvolvimento profissional senti necessidade de evocar minhas memórias de formação no Curso de Pedagogia nos anos de 1982-1985 para em seguida rememorar a minha atuação como professora do Magistério.

### **A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA (1982-1985)**

Como ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Por que escolhi ser pedagoga? Como era a formação nesse curso nos anos de 1982 a 1985? Como eram os professores? E suas práticas pedagógicas como aconteciam? Que aprendizagens foram-me possibilitadas pelos professores do Curso de Pedagogia? Como me formei para ser professora e como fui professora do Magistério 2º grau?

Falar em formação e ensino, como afirmo em outro estudo (COSTA, 2002) é não esquecer a história de vida de cada um, pois vivemos em permanente formação. É o que nos alerta Nóvoa (1988, p. 177)

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável

Neste sentido, são muitas as perguntas quando refletimos sobre o passado para compreender o que somos hoje. Quando entrei na Faculdade vivenciávamos o final da Ditadura Militar e era presidente do Brasil o general João Baptista Oliveira de Figueiredo. Ele foi o último presidente da Ditadura Militar. Em 1979 quando ele assume o governo declara a Anistia para todos os políticos e todas as pessoas cassadas e exiladas do Brasil.

Foi no contexto de abrandamento da censura, especificamente em 1981 que realizei vestibular para a UFRN. Não tive escolha, não queria ser professora, mas precisava de uma profissão que me garantisse um emprego certo. Assim escolhi Pedagogia. A busca por uma vaga na universidade era grande, a concorrência também. Lembro-me que algumas colegas usaram o curso de Pedagogia como um trampolim para outros cursos como enfermagem e Psicologia.

Fiquei apreensiva, sobre a minha aprovação no vestibular, mas apesar de ter sido aluna do Curso de Auxiliar de Contabilidade no 2º grau noturno, eu tinha uma base formativa alicerçada em muitas leituras. Realizar um curso profissionalizante na escola pública significava distanciar-se da Universidade, pois várias disciplinas essenciais ao concurso do vestibular eram retiradas para serem inseridas as disciplinas profissionais e específicas de cada formação profissionalizante. Além do mais eu trabalhava durante o dia e estudava a noite. Os cursos profissionalizantes, como Auxiliar de Contabilidade, Auxiliar de Escritório, Auxiliar de Enfermagem, Magistério 2º Grau, entre outros, foram criados para atenderem a Lei 5.692/1971 que determinava que o 2º grau seria profissionalizante. Apenas as escolas particulares ficaram sem atender a esta Legislação.

Fui aprovada no vestibular. A concorrência para o Curso foi grande neste ano, 13 (treze) candidatos para uma vaga. Em 1982 comecei a cursar Pedagogia na UFRN. Ao mesmo tempo fui aprovada em um concurso público para Técnico “D” do Estado do Rio Grande do Norte. Eu trabalhava até meio-dia e cursava Pedagogia no horário da tarde.

A distância da Universidade para meu local de trabalho era de aproximadamente 9 km. Era aquela correria. Saía do trabalho e pegava o ônibus até lá. Ao chegar à UFRN ia direto para o restaurante universitário e logo depois para a sala de aula. E foi assim durante 04 (quatro) anos de curso.

A chegada à Universidade foi permeada por muitas descobertas, por muitas curiosidades. Novas amizades surgiram, inclusive várias colegas que como eu saía do trabalho e iam direto para a Faculdade. Conheci também muitos alunos de outros países, como da Nicarágua, Guiné Bissau, Mauritânia, Costa Rica. Eu participava do movimento estudantil ligada ao Centro Acadêmico de Pedagogia junto com Geralda Macedo e Tânia Costa. Participamos da Campanha pelas eleições diretas iniciada em 1983 que acontecia em todo o país. Em Natal a Campanha culminou em 1985, com grande um comício na Praça Gentil Ferreira no Alecrim.

O curso de Pedagogia da UFRN ainda oferecia as habilitações Orientação Educacional, Supervisão e Administração Escolar. Todos os alunos permaneciam juntos até o 5º período e depois eram separados conforme a habilitação escolhida. Lembro-me de vários professores os quais me deixaram marcas que guardo até hoje. Recordo-me de Alzira de Medeiros Leal professora de Estatística Aplicada a Educação; da professora Katarina Câmara Martins, professora de Metodologia do Ensino de História; da professora Maria Carmozi Souza Gomes, professora de Orientação Educacional; da professora Iolanda Brito Guimarães, de Psicologia da Educação II; da professora Maria Pia Gomes Bezerra, professora de Psicologia da Educação I; Onilson Rodrigues de Oliveira, professor de História da Educação Brasileira e da inesquecível Eleika Bezerra, professora de Estágio em Orientação Educacional.

Os professores do Curso de Pedagogia da UFRN tinham uma prática pedagógica diversificada. Relembrando com meus pressupostos de hoje, posso afirmar que alguns se embasavam na pedagogia tradicional, exigiam a memorização do conteúdo e na avaliação queriam a repetição do que foi estudado nos livros. Outros apresentavam uma postura crítica e não queriam apenas a repetição do conteúdo, mas a sua compreensão, a superação. Em nosso Curso estudamos, entre outros: Émile Durkheim, Piaget, Freinet, Otaíza Romanelli, Paulo Freire.

Este último, Paulo Freire, grande educador brasileiro, retorna do exílio após ser decretada anistia aos exilados da Ditadura Militar, e passa a realizar palestras em todo o Brasil. E no ano de 1984 conheci o professor Paulo Freire em um evento realizado pela UFRN. Foi um encantamento conhecer aquele homem sábio. O evento aconteceu no Teatro Alberto Maranhão em Natal. O Teatro ficou lotado de alunos e professores da UFRN. O professor Paulo Freire foi aplaudido de pé e muito nos ensinou sobre a educação

de homens e mulheres. Vi com os meus olhos muitas pessoas visivelmente emocionadas naquele evento. Naquele momento não tinha tanta clareza da importância daquele educador para a formação do povo brasileiro. Também estava presente a professora Margarida Cortez, coordenadora da Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler nos anos de 1960, colega com a qual, em 2000, depois tive a oportunidade de ser sua colega de turma do Doutorado em Educação na UFRN.

Relembrando as disciplinas cursadas posso afirmar que tivemos muitas Psicologias, muitas Economias, e Sociologias. Quanto às disciplinas relacionadas ao ensino propriamente dita foram poucas: Metodologia do Ensino I, II, III (essas metodologias referiam-se ao ensino da História, da Comunicação e Expressão, da Matemática). Além de algumas optativas que cursei como Educação do Pré Escolar. Quanto às disciplinas relacionadas à habilitação de Orientação Educacional foram: Princípios Metodológicos de Orientação Educacional I e II, Medidas Educacionais I, e II, Orientação Vocacional.

Para concluir o Curso de Pedagogia, realizei o Estágio Supervisionado em Orientação Educacional com mais duas colegas na Escola Estadual José Fernandes Machado, em Ponta Negra, e o Estágio em Ensino aconteceu na Escola Estadual professor Luiz Antônio Escola situada no bairro de Candelária.

O Estágio como professora na disciplina de Psicologia da Educação trouxe-me a possibilidade de estudar um pouco mais sobre esta área, pois o que gostava mesmo era de Sociologia, de Economia, de História. O estágio na docência foi realizado no 8º período do Curso. Eu e minha colega assumimos uma turma do 2º ano do Magistério. Desse modo, passei a ter acesso a uma sala de aula, no último período do curso. Hoje sabemos que o estágio em muitos cursos de Pedagogia, já se inicia do 3º período em diante. Lembro-me que a professora da sala, pouco ficou comigo e minha colega de estágio. Naquele momento ficamos bem à vontade por ficarmos sozinhas como “donas” da turma.

Quanto ao estágio em Orientação Educacional, na escola onde o realizamos trabalhavam em torno de 05 (cinco) profissionais entre supervisores e orientadores. No ano de 1984 elas faziam um trabalho de orientação sobre as conseqüências do uso das drogas e do qual participamos. Além disso, as estagiárias, éramos três, também participamos de um trabalho sobre a orientação sexual.



Foi também, durante o 8º período do Curso que conheci a Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Rio Grande do Norte - ASSOERN. Alguns professores e alunas de turmas anteriores a nossa, envolvidos na Associação me convidaram junto às outras colegas para sermos sócias aspirantes. Tornei-me sócia da entidade e passei a conhecer a realidade da categoria desde então. Posteriormente para o biênio 1988-1989, fui Tesoureira da entidade.

Participar do movimento estudantil e da Associação dos Orientadores me permitiu uma formação política que o Curso de Pedagogia não proporcionou. A esse respeito Nóvoa (1995) esclarece que para a docência ter o status de profissão, além de outros aspectos, é necessário que o professor esteja vinculado a uma associação, ou sindicato de sua categoria. Cheguei a participar de umas quatro reuniões da ASSOERN, como Sócia Aspirante. Nessas reuniões tomei conhecimento do debate sobre a formação do pedagogo. Havia um grande debate se essa formação deveria ser geral ou específica e sobre a extinção ou não das habilitações. Quando estávamos concluindo em 1985, houve uma mudança no currículo de Pedagogia da UFRN.

Refletindo sobre a minha formação, afirmo que o Curso de Pedagogia não priorizou a pesquisa. Além do mais, muitos dos professores do Curso não tinham sequer o Mestrado em Educação. Parece-me que na década de 1980 foi criado o Mestrado em Educação na UFRN. A maioria das disciplinas priorizava a teoria em detrimento da prática. Poucos professores trabalharam com a pesquisa, não foram trabalhadas as minhas memórias de ensino.

Nem sempre a memória foi considerada importante para a formação docente. Autores como Goodson (1995), Ferrarotti (1988) Finger (1986) entendem a formação como auto-formação e as histórias de vida como um elemento essencial para entendê-la. No Brasil, um dos primeiros estudos que conheci que trata da memória educativa, é o trabalho de Lima (1995). Em 1999 conheci a professora Maria de Lourdes Lima na Universidade Federal de Minas Gerais e ela me presenteou com uma cópia da sua tese de Doutorado. Conhecendo os estudos de Lima (1995), elaborei meu problema de pesquisa para o meu doutoramento. Enfatiza Lima (1995) ser a memória educativa um dos saberes que fazem parte da formação do professor e que ele constrói o seu saber didático no exercício de sua prática.

Concomitante ao Curso de Pedagogia, especificamente nos últimos dois anos, 1984, 1985, eu fiz o Magistério 2º Grau no período da noite. Aproveitei o primeiro ano, do outro 2º grau realizado e cursei mais dois anos. De manhã trabalhava como técnico “D”, de tarde realizava o curso de Pedagogia e de noite fazia o Magistério 2º grau. Essa idéia de fazer o magistério surgiu, pois os concursos até então promovidos para professores do 1º grau menor, exigia a formação no Magistério 2º Grau e eu tinha cursado, conforme já falei, o Auxiliar de Contabilidade. O meu curso de Pedagogia não me habilitava para ensinar o 1º grau. Eu poderia ser professora do Magistério, ou ser orientadora educacional. Nessa época já se discutia a extinção das habilitações do Curso de Pedagogia: Supervisão, Orientação e Administração, do orientador na Escola e a extinção dos cursos de Magistério 2º Grau no Brasil. Eu pensava: quando eu terminar o curso de Pedagogia não terei onde trabalhar.

Em 1989, apesar dos debates do papel do orientador não fazer falta a escola e que não haveria mais concurso para orientador educacional, houve concurso para essa categoria para a cidade de Natal, passei em primeiro lugar. Logo em seguida, em 1993 houve concurso para professora da rede municipal de ensino, dos anos iniciais do ensino fundamental e pude me inscrever, pois havia cursado o Magistério 2º grau. Fui aprovada para ser professora do 1º grau menor.

Foi uma grande luta dar conta de tantas necessidades, mas posso afirmar que me dediquei às atividades com afinco e determinação. Não me lembro de ter chegado a alguma aula do curso de Pedagogia sem ter feito a leitura do texto a ser estudado, sem ter feito a tarefa passada pelo professor. Para isso, nesses anos tive que viver apenas para trabalhar e estudar.

Colei grau em janeiro de 1986 e seis meses depois da conclusão do curso de Pedagogia, fui ensinar na Escola Tabelação Júlio Maria em Touros-RN, cidade onde nasci. Consegui um contrato provisório e passei um ano trabalhando lá. Era uma escola que oferecia o Magistério 2º Grau. Logo depois ocorreu concurso para professor do 2º grau, fiz e fui aprovada. Passei a lecionar na Escola Estadual Professor Varela Barca, no magistério 2º grau, situada no conjunto Soledade II, na Zona Norte de Natal.

Foi no momento em que assumi como professora do magistério que comecei a questionar a minha formação. Eu estava formada? A minha formação inicial foi suficiente

para que eu assumisse o Magistério 2º Grau? O que eu sabia sobre o ensinar e aprender? Eu dominava os conteúdos a serem ministrados? Como iria ministrar uma aula?

### **A ATUAÇÃO COMO PROFESSORA DO MAGISTÉRIO 2º GRAU**

Sou professora e agora? Cheguei a Escola Estadual Professor Varela Barca e fui apresentada a professora de Metodologia da Comunicação a mesma iria fazer uma cirurgia e eu assumiria o seu lugar. A professora repassou o seu planejamento, os conteúdos já ministrados e emprestou-me um livro de Metodologia da Comunicação. Além dessa disciplina, assumi também Psicologia da Aprendizagem.

Senti muitas dificuldades ao ter acesso à docência. Recorto aqui a experiência como professora da Escola Estadual Professor Varela Barca. Olhava para dentro de mim e muitas outras questões emergiam. O que eu sabia para ensinar? Percebi então que tive de estudar Língua Portuguesa para ensinar a Metodologia da Comunicação. Lembro-me que passei a estudar os métodos de alfabetização, o método analítico e o sintético. O analítico era aquele método de partia do complexo para o simples e o outro ao contrário. Por exemplo, o método alfabético, o fonético e o silábico faziam parte do sintético. Não me lembro de ter trabalhado com Emília Ferreiro no primeiro ano como professora. Em 1988, assumi a disciplina Metodologia da Matemática, foi uma experiência interessante, pois já havia superado o choque inicial e pude contar com o apoio de alguns colegas professores.

Evocando as minhas lembranças sobre a minha maneira de ensinar, logo que adentrei a profissão docente, posso afirmar que ela foi fundamentada numa perspectiva tradicional de ensino, mesclada por orientações da escola nova, bem como com alguns pressupostos da teoria crítico social do conteúdo.

A pedagogia tradicional é classificada como enciclopédica, intelectualista, apresentava o professor como o centro do processo de ensino, priorizava os conteúdos e a sua memorização é indispensável para que o aluno tenha uma boa aprendizagem, conforme nos enfatiza Saviani (2007). Já na Pedagogia Nova o aluno se educa num processo ativo, e constituía o centro do processo educacional. Na Pedagogia crítico social dos conteúdos, o conteúdo não pode ser transmitido se não for assimilado pelo aluno.

Neste contexto, no início de minha carreira como professora, ensinar era para mim, transmitir os conteúdos através das aulas, em sua maioria expositiva, ou através de trabalhos em grupo. A atividade prática que eu realizava com a turma em sala de aula era

a confecção de material didático para utilizarem no estágio supervisionado. Ensinar através da pesquisa nunca me passou pela cabeça. Também na minha formação acadêmica poucos professores haviam trabalhado com a pesquisa. Lembro-me da professora Katarina Câmera, professora de Metodologia do Ensino de História, passou uma pesquisa para irmos às escolas pesquisar sobre como os professores ensinavam história as crianças da 1ª a quarta série.

Questiono-me que disciplina estudei que me ensinou a ensinar alunos que queriam se tornar professores? Alunos que faziam o Magistério 2º grau? Estudei Piaget na Faculdade, durante um semestre inteiro, na disciplina de Psicologia I. A proposição de Piaget era como ensinar crianças e não como ensinar adultos que iriam ensinar a crianças. Piaget apresentava os estágios de desenvolvimento da criança e o que poderia ser ensinado em cada fase.

Nunca pensei que poderia ter trabalhado a memória, como eles foram alfabetizados, como aprenderam a escrever. Todos tiveram seus professores desde criança e seus modos de ser professor foram introjetados em suas memórias. A esse respeito Nóvoa e Finger (1988) enfatizam que a proposta de se trabalhar com o método (auto) biográfico é justamente uma proposta de como trabalhar com a formação de adultos.

Concomitante ao exercício da docência atuei na ASSOERN. Participei de vários congressos. Relembro agora do 3º Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores, que ocorreu no Ginásio Mineirinho em Belo Horizonte, em setembro de 1988. A Associação de Professores do Estado do Rio Grande do Norte (APRN), financiou a ida dos vários delegados ao Congresso. Participei do Congresso da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) em 1988 em Brasília. Neste ano a CPB se filiou a Central Única dos Trabalhadores. No ano seguinte, em 1989, representei a categoria de orientadores educacionais no Congresso da CPB na Universidade Estadual de Campinas – SP. Nesse Congresso a CPB passou a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Foi um grande debate sobre a unificação de todos os professores em uma única entidade. Nesse curto espaço de dois anos atuei como militante sindical fiz parte de dois grandes movimentos grevistas, exerci a docência. Posso afirmar que eu lutava por melhores condições salariais e de trabalho e fazia o melhor que podia como

professora. Eu estudava, planejava minhas aulas, chegava antes do horário da entrada, não faltava à escola, era comprometida, responsável por minha profissão.

Após um ano e meio exercendo a docência no Curso de Magistério 2º Grau, eu me afastei da sala de aula para ficar à disposição da ASSOERN nos anos de 1988-1989, exercendo o cargo de Tesoureira dessa entidade. Em 1989 realizei seleção para o Mestrado em Educação da UFRN, fui aprovada. Voltei à sala de aula e solicitei afastamento para cursar o Mestrado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A minha formação inicial como afirmi em Costa (2002), não foi suficiente para que eu exercesse a docência com competência profissional, para que eu tivesse domínio de conteúdo. Ela também não possibilitou uma autonomia intelectual, não me preparou para ensinar com a pesquisa, nem com as memórias de alunos. Aprendi muito com a minha formação, mas hoje compreendo, conforme corrobora o mestre Paulo Freire em várias de suas obras, a importância da formação permanente do professor.

Refletindo sobre mim mesma, meu exercício profissional, esta narrativa biográfica me permitiu explorar, refletir sobre minha trajetória formativa. Posso concluir que as narrativas (auto) biográficas possibilitam ao professor desvendar o seu agir profissional e compreender a sua prática pedagógica, o seu desenvolvimento profissional, pois olhar o passado ajuda a compreender ações de hoje. Por isso, posso afirmar que uma formação inicial e continuada que trabalhe com as memórias de seus alunos, contribuirá para que eles reconstruam a si mesmo através de suas subjetividades e conheçam a si mesmos.

Percebendo a necessidade de uma formação permanente, realizei o Mestrado em Educação. Logo após a conclusão, realizei concurso para professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, fui aprovada. Pedi demissão das outras funções que exercia na rede municipal e estadual de ensino na cidade de Natal e me mudei para Mossoró-RN em 1996. Logo depois fiz o Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e concluí em 2003.

Para finalizar quero dizer que gosto de ser professora e que refletindo sobre a minha profissão, reencontrei em minhas memórias aqueles professores que me deixaram marcas. Nesse sentido, vejo que tenho a minha maneira própria de ser professora, porém

ela é o resultado social da minha formação, compreendida como a formação acadêmica, bem como das experiências de vida, dos valores repassados na família, na convivência social. Pude perceber que não é possível reduzir à vida escolar as dimensões racionais, é imprescindível considerar a dimensão pessoal, a subjetividade do ser professor na formação de professores.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Maria Antônia T. da. Memórias de ensino e formação: quais as lembranças, revelações, exigências e aprendizagens? In: CUNHA, Emmanuel Ribeiro e SÁ, Pedro Franco (org.) **Ensino, formação docente**: propostas, reflexões e práticas. Belém: [s.n], 2002. p.39-50

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

NÓVOA, António (org.) **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor. As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.) **Vida de professores**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora (1995),

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988

FINGER, Matthias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988

LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. **A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior**: o fazer é sobretudo criação. São Paulo: Tese de Doutorado, 1995.

HALBWACHS, Maurice . **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JOSSO, Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

DOMINICÉ, Pierre. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

## MARCAS DE SI E DO PROCESSO FORMATIVO: RECORDAÇÕES DO MAGISTÉRIO

Silvia Helena de Sá Leitão Morais Freire<sup>20</sup>

Maria Antônia Teixeira da Costa<sup>21</sup>

### RESUMO

Desde anos de 1990, as histórias de vida tornaram-se um material de pesquisa bastante utilizado nas ciências humanas. As fontes (auto) biográficas, constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, memórias, escritas escolares, fotografias, diários, entrevistas, configuram-se como objeto de investigação. Atualmente, pesquisas em educação fundamentadas no método (auto) biográfico, concentram esforços, a exemplo na investigação e reconstituição de processos formativos de mulheres, tomando como referência, suas histórias de vida. Este trabalho tem como objetivo reconstruir por meio da história de vida de uma professora, o espaço, e o tempo que teriam marcado sua formação pessoal e profissional, entre os anos de 1987 a 1989, período em que foi aluna do magistério no Educandário Nossa Senhora das Vitórias, na cidade de Assú/RN. Para alcançar os objetivos propostos, nos respaldamos em autores que discutem sobre as Histórias de Vida e Formação (NÓVOA, 1999), (GOODSON, 2000), (JOSSO, 2009), por possibilitarem novas perspectivas de construção do conhecimento histórico de sujeitos de memória e de práticas culturais, a exemplo da mulher professora e seu processo formativo. Para construir os dados serão realizadas entrevistas orais e escritas da vida escolar, familiar e profissional da professora pesquisada, além de fontes documentais do período em que foi aluna no magistério, fotografias da época e outros registros que informam sobre a educação e a vida da professora. Os fenômenos educativos e sociais, a priori analisados através da história de vida e formação da professora não se limitam apenas a maneira como foi educada, mas tratam de um conjunto de saberes e normas que constituíram a formação de outras mulheres norte-rio-grandenses em espaços escolares e familiares.

**Palavras-chave:** História de vida, formação, professora

### TRILHANDO PELO CAMINHO DA HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO

Desde anos de 1990, as histórias de vida tornaram-se um material de pesquisa bastante utilizado nas ciências humanas. As fontes (auto) biográficas, constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, memórias, escritas escolares, fotografias, diários, entrevistas, configuram-se como objeto de investigação. Dessa maneira, em Educação, a

<sup>20</sup> Especialista em Educação e Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação/ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Bolsista CAPES. [silviahpedagogia@gmail.com](mailto:silviahpedagogia@gmail.com)

<sup>21</sup> Doutora em Educação da Faculdade de Educação/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN; [prof.maria.antonio@hotmail.com](mailto:prof.maria.antonio@hotmail.com)



pesquisa (auto) biográfica possibilita a ampliação e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, suas relações com os espaços, tempos de aprendizagem e seus modos de ser e de fazer (JOSSO, 2009, p.7).

Podemos então compreender, que o objeto de estudo da pesquisa (auto) biográfica nos revela como as sujeitos dão formas as suas experiências de vida e formação, a exemplo da história de vida da professora em destaque nesse estudo, fazendo significar situações e os acontecimentos de sua vida, seja representando inscrevendo sua existência nos vários espaços do seu momento histórico e social. Conforme destaca Christine Delory-Monberger, a atividade biográfica não é uma atividade episódica e circunstancial, limitada apenas a narrativa verbalizada, mas um das formas privilegiadas de atividade reflexiva do ser humano para representar e compreender a si mesmo enquanto ser historicamente situado socialmente.

Atualmente, pesquisas em educação fundamentadas no método (auto) biográfico, concentram esforços, a exemplo da investigação e reconstituição de processos formativos de mulheres, tomando como referência, suas histórias de vida e formação.

O presente estudo é parte de uma pesquisa mais ampla que analisa a formação de mulheres no Colégio Nossa Senhora das Vitórias em Assú/RN, a fim de compreender as práticas educativas que as formavam. Nesse momento, pretendemos analisar por meio da história de vida de uma professora o espaço, e o tempo que teria marcado sua formação pessoal e profissional, no período entre 1987 a 1989 em que foi aluna do magistério no Educandário Nossa Senhora das Vitórias em Assú/RN.

No decorrer da pesquisa na cidade de Assú/RN, buscamos detectar algumas ex-alunas para revelar por meio de suas histórias de vida, suas formações, destacando aspectos da sua vida familiar, suas vivências enquanto alunas e professoras. Para tanto, privilegiamos nesse momento, as escritas autobiográficas da professora Nalgia Bezerra Lopes, elegemos seus escritos, por trazer questões mais recorrentes sobre o que propúnhamos, ou seja, aspectos da sua vida familiar, suas experiências enquanto aluna do magistério. Sendo assim, fomos interligando as experiências vividas em espaços e tempos diferenciados, à configuração social e a própria condição humana de ser pessoa e professora.

O conjunto das falas despertava para a relevância da história de vida na constituição da formação da professora, fator que levou a priori a construção e a

verificação através de um quadro, dos elementos mais recorrentes de sua fala: magistério, espaços e períodos de formação. A partir dessas observações, uma questão emergiu suscitando resposta: Como a história de vida dessa mulher poderia revelar sobre os espaços, tempos que marcaram sua formação pessoal e profissional, no período em que foi aluna do magistério?

Os percursos formativos pessoais e profissionais, aos quais se faz referência, diz respeito ao modo como a professora foi se formando no decorrer de sua história de vida, nas relações de troca entre as pluralidades de informação, conhecimentos e experiências sociais que atravessam/atraversaram a sua existência, em espaços e tempos diferenciados (MOITA, 2000).

Essa compreensão de processo formativo destacado nas pesquisas sobre histórias de vida suscitou produções de estudos em duas dimensões. A primeira refere-se à produção do conhecimento científico acerca dos fenômenos educacionais e, a segunda, que não se desarticula da primeira, contribui para pensar o gestar e o gerir da formação inicial e contínua do professor, sem desvincular a vida do trabalho educativo. Mas, para Goodson (2000) e Nóvoa (2000), o mais importante das dimensões investigação-formação, diz respeito à atenção concedida à voz do professor. Elemento que o coloca no centro do debate educativo e na produção de reflexões sobre suas práticas, vidas e formações, a exemplo da voz da professora destacada nesse trabalho.

Nesse sentido de dar voz ao professor buscamos respaldo para alcançar os objetivos propostos, autores que discutem sobre as Histórias de Vida e Formação (NÓVOA, 1999), (GOODSON, 2000), (JOSSO, 2009) por possibilitarem novas perspectivas de construção do conhecimento histórico de sujeitos de memória e de práticas culturais, a exemplo da mulher professora e seu processo formativo.

Para Ferrarotti (1988), a proposta de investigação dessa metodologia, não se trata apenas de conhecer a história de vida em si, mas conhecer o social por meio de uma práxis individual. É importante destacar que a análise dos objetos por si só, não é o que está em jogo nesse referencial, mas como ele é relacionado com questões mais amplas de uma dada configuração social e tempo histórico.

Desse modo, o estudo da história de vida da professora em destaque nesse estudo, compreendido como algo particular, abre perspectivas para análise, por exemplo,

de fenômenos educativos e sociais mais complexos que envolvem seus trajetos formativos e da história da educação.

## DIÁRIO DA VIDA DE MENINA

Ao iniciarmos nosso trabalho, percebemos que seria relevante trazer marcas do processo familiar da professora, sobre sua infância, a convivência com seus familiares e sua própria construção enquanto professora. Dessa maneira, solicitamos à professora que narrasse um pouco da sua história de vida. Eis o relato:

Meu nome é Nalgia Maria Bezerra Lopes, nasci em 21/08/1972 na cidade de Assú/RN. Meus pais e minhas irmãs nasceram em Triunfo Potiguar que na época era município de Campo Grande. Vieram morar em Assú há mais ou menos 40 anos devido meu pai buscar a continuação dos estudos para mim e minhas irmãs. Minha infância e adolescência foram bastante tranquilas, com todas as suas particularidades tais como: brincadeiras, paqueras, festinhas, amigos e escola. As brincadeiras eram de bonecas, bola, curita, estátua, cai no poço e lembro com saudade da brincadeira de “casa de jardim” que mobilizava todas as minhas amigas trocando figuras de pessoas, carros, cômodos das casas, etc. Brinquei até bem grande por volta dos 12 ou 13 anos, pois nesse tempo as crianças eram crianças além da faixa etária (12 anos), o que hoje é completamente diferente, pois vemos meninas de 10 anos que não querem mais ser crianças.

Na narrativa da professora Nalgia Bezerra Lopes, destacamos a preocupação de seus pais com a sua formação e de suas irmãs, tendo que se deslocar de sua cidade em busca de formação educacional para as filhas. A exemplo dos pais da citada professora, era costume de algumas famílias se mudarem para os grandes centros ou mandar suas filhas para internatos coordenados por freiras.

Segundo Szymanski (2007 p.48), coube à família, inicialmente, a partir da organização em torno da figura paterna, com um determinado padrão de educação no espaço privado e, posteriormente, nas sociedades capitalistas, paulatinamente creditar às instituições, a exemplo da escola e da igreja, a formação dos filhos.

Nesta pesquisa, a partir da narrativa da professora revelou-se a presença decisiva da família, em especial, na tomada de decisões pela formação educacional das filhas, seja para o futuro profissional, seja pela necessidade de formação religiosa.

Comecei a estudar por volta dos seis anos e sempre estudei no Educandário Nossa Senhora das Vitórias desde a pré-escola até o Magistério. Minhas lembranças do ENSV são as melhores possíveis, pois tudo o que sou devo em grande parte a minha formação nessa instituição que por ser administrada por

freiras tinha também a formação religiosa. Minha primeira professora foi Irmã Irene, um doce de pessoa, voz suave e muito bonita.

Nas memórias da professora Nalgia Bezerra Lopes, desvela-se preocupações familiares para que desde a mais tenra idade recebessem “uma boa educação”. Assim, ter uma filha matriculada em uma escola com credenciais de tradição, que primava pela formação moral e cristã, a exemplo Educandário Nossa Senhora das Vitórias, era motivo de conquista e de orgulho. De acordo com Louro (1997, pg. 447) “Para muitos, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo”.

## **O EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA DAS VITÓRIAS: HISTÓRIA E PROPÓSITO FORMATIVO**

Para compreendermos o processo formativo da professora Nalgia Bezerra Lopes, se faz necessário reconstituir a própria história e propósito formativo do Educandário Nossa Senhora das Vitórias, instituição religiosa coordenada por freiras vindas da Áustria.

A presença da Igreja católica nos meios escolares está fortemente ligada com a História da Educação no Brasil, primeiramente com os jesuítas e a partir do século XIX com outras Ordens e Congregações religiosas. Como ressalta Furtado (2002, p.1): “Com a chegada das Ordens e Congregações religiosas ao Brasil, a rede de ensino católico cresceu significativamente”. Chegaram ao Brasil, por exemplo, padres Lazaristas, frades Capuchinhos e filhas da Caridade.

A partir desse momento a hierarquia eclesiástica passou a dar mais atenção à educação feminina, proporcionando a vinda de congregações preocupadas com a instrução das jovens. Vários Colégios foram instalados e se espalharam pelo Brasil. A esse respeito Furtado (2001, p.2) ressalta:

O Colégio Nossa Senhora do Patrocínio foi o primeiro de uma extensa rede de colégios criados tanto pelas Irmãs de São José de Chamberry, como por outras congregações religiosas. Em algumas regiões do país, o elemento religioso se tornou fundamental no processo de escolarização e os estabelecimentos de ensino religioso se constituíram em um marco de renovação da instrução feminina.

Em Assú/RN, assim como em outras regiões do Brasil, o ensino religioso tornou-se fundamental para o processo de escolarização e formação feminina. Em 3 de Julho de 1922 aconteceu a primeira reunião para a construção do colégio, que logo foi denominado de Nossa Senhora das Vitórias. A comissão era composta por intelectuais como Monsenhor Joaquim Honório da Silveira, Pedro Soares de Araújo, Ernesto Emilio da Fonseca, que colaboraram na construção da escola (MORAIS, 2007).

A escola iria oferecer um padrão mais elevado de ensino para as mulheres, objetivando a educação de uma boa esposa, mãe virtuosa e, conseqüentemente, a formação de mulheres que participassem da sociedade letrada de futuras gerações. Neste sentido, as reflexões de Louro (1997 p. 446-447) são representativas para compreender a função da educação concedida ao sexo feminino:

Ela precisava ser em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora de gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seu próprio anseio ou necessidade, mas em função social de educadora dos filhos e na função dos futuros cidadãos.

Para assumir a responsabilidade de administrar o funcionamento do Colégio. O Bispo Diocesano, Dom José Pereira Alves, ficou encarregado de selecionar uma nova ordem religiosa. Em 11 de Julho de 1926, recebia o jornal A Cidade um telegrama avisando que Dom José Pereira Alves obteve da Congregação Filhas do Amor Divino a aceitação da direção do Colégio (MORAIS, 2007).

Em 9 de Março de 1927, inaugurou-se a tão esperada instituição educativa com o nome de Colégio Nossa Senhora das Vitórias. Estiveram presentes personalidades como José Augusto Bezerra de Medeiros, governador do estado do Rio Grande do Norte, Nestor dos Santos Lima, diretor do Departamento de Educação Pública, professor Alfredo Simonetti, diretor do Grupo Escolar Tel. Coronel José Correia. As comemorações foram iniciadas com a benção do prédio e a missa na capela do Colégio, celebrada pelo Monsenhor Joaquim Honório e Pe. Júlio Bezerra, vigário da paróquia local.(MORAIS, 2007)

Para Amorim (1977) a manifestação era contagiante, todos sentiam o desejo de enaltecer esse empreendimento. O governador do estado iniciou seu discurso congratulando-se com o povo assuense e dignificando o estabelecimento de ensino de instrução às meninas. Como bem destacadas nas palavras de Adalberto Amorim

Nada se iguala á instrução, é por ela que a grandiosidade das artes, o progresso se desenvolve em todas as atividades humanas e quando ela se reflete no coração e alma da mulher, que soma de benefícios não prodigaliza (Amorim 1977 p. 26-27).

O propósito de formação especificado pelo Colégio Nossa Senhora das Vitórias, nos faz compreender as finalidades educativas intencionadas à formação da mulher, embasados em conceitos educativos como condutas sociais e morais e principalmente seu papel de mãe e esposa.

## **RECORDAÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO NO MAGISTÉRIO**

As escolhas da família por uma escola de tradição religiosa familiar, voltada para a formação do magistério, envolviam a profissionalização identificada com os destinos da mulher. Nesse sentido, segundo Almeida (2007, p.117):

Além das escolas de instrução básica para as meninas, deveria haver também uma saída para a profissionalização feminina, representada por um trabalho que não atentasse contra as representações acerca de sua domesticidade e maternidade. O magistério inseria-se perfeitamente bem nessa categoria [...]

Assim como destaca Almeida (2007), que a formação do magistério, envolvia aspectos da profissionalização enquanto destino para as mulheres, podemos comprovar no relato da professora Nalgia Bezerra Lopes, quando ela afirma que não se imagina em outra profissão sem ser professora “Fiz o magistério e conclui em 1989, ano em que fiz o concurso do estado e passei. No ano seguinte fui chamada e até hoje fico me perguntando se não fosse professora o que seria e não me identifico com nenhuma outra profissão”.

Esse pensamento de ser professora traz marcas de um processo histórico que compreendia o magistério como a única opção da mulher. Como ressalta Louro (1997, p. 453) “Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de “um só turno”, o que permitiria que elas atendessem suas “obrigações domésticas” no outro período”.

O curso do magistério tinha como objetivo formar mulheres professoras em consonância com a Lei 5.692/71 que reformulou a LDB 4.024/61 nos itens que conferia às escolas pré-primária, primária e média. As mudanças impostas apontavam além da nova nomenclatura do ensino primário e do médio que passaram a ser denominado de 1º grau

e de 2º grau, o modo como deveria ser a estrutura e o funcionamento das escolas. O objetivo assumido pela nova Lei foi o de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (LDB 5.692/71, Art. 1º, § 2º).

Conforme as orientações da LDB 5.692/71, o curso do magistério do Educandário Nossa Senhora das Vitórias em Assú/RN estava organizado visando formar para o exercício da docência, conforme relata a professora Nalgia Bezerra Lopes:

O curso de Magistério que fiz no ENSV foi muito bom, pois tivemos uma aprendizagem bastante significativa para o exercício da docência e tivemos uma grande aprovação no concurso para professores da Secretaria de Educação do Estado em 1989. Nessa época o curso de Magistério era estruturado em 3 anos, onde no 1º ano tínhamos disciplinas que nada tinham com a formação de professores. A partir do 2º ano percebíamos a especificidade das disciplinas em relação ao Magistério.

A grade curricular do curso do magistério no Educandário Nossa Senhora das Vitórias estava estruturado em três anos, no primeiro as disciplinas atingia as áreas de fundamentos:

Língua portuguesa e Literatura Brasileira, língua inglesa, geografia, história, organização social e política brasileira, matemática, física, química, biologia geral, educação moral e cívica, educação física, educação artística, programa de saúde e ensino religioso. (Diploma da Professora Nalgia Bezerra Lopes)

No segundo ano do curso do magistério de acordo com a LDB 5.692/71 no Art. 5 parágrafo 3º para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. Conforme destaca a professora Nalgia Bezerra Lopes:

A partir do 2º ano percebíamos a especificidade das disciplinas em relação ao Magistério e lembro que tivemos muitas oficinas pedagógicas em que confeccionávamos materiais como flanelógrafo e álbum seriado. Ainda no 2º ano tínhamos o primeiro estágio que era apenas de observação de uma escola e de uma sala de aula, onde ao término elaborávamos um relatório com os dados encontrados.

Podemos vislumbrar que a grade curricular do primeiro ano possibilitava as alunas uma fundamentação e no segundo ano tinha então início as disciplinas específicas para a

docência, essa proposta curricular tinha como proposta formar as alunas para o exercício da docência no ensino de 1ª grau, ou seja, lecionar no ensino primário de 1ª a 4ª séries.

No 3º ano tínhamos o estágio de regência de classe em que passávamos 30 dias em sala de aula, mas não elaboramos um relatório, apenas apresentamos em sala de aula a nossa vivência de estágio. As maiores lembranças do magistério em mim estão relacionadas aos professores que eram muito competentes, aos estágios que me fizeram sentir a minha escolha para o magistério com identificação e a aprovação no concurso para ser professora logo ao terminar o curso.

Conforme destaca a professora Nalgia Bezerra Lopes, apenas no terceiro ano do curso as alunas colocavam em prática o que aprenderam durante os dois anos do curso de magistério.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para investigar se o ensino escolar se aproximou ou não dos objetivos proposto pela instituição formadora referendada nesse estudo, um caminho a ser seguido é a análise da voz e das memórias de quem frequentou a escola naquele momento histórico. Quem melhor pode informar sobre a escola e o seu significado para a formação, senão estudantes, professores (as) e demais profissionais. Eles, ao vivenciar o cotidiano escolar, têm muito a nos dizer sobre a estrutura física, os recursos humanos e pedagógicos, a grade curricular, a configuração social e política que constituía a escola e sua proposta formativa. É nesse sentido que se valorizam as escritas pessoais e as histórias de vida para estudar períodos e espaços formativos de professoras (Nóvoa, 2000). Os fenômenos educativos e sociais, a priori analisados através da história de vida e formação da professora Nalgia Bezerra Lopes, não se limitam apenas a maneira como foi educada, mas tratam de um conjunto de saberes e normas que constituíram a formação de outras mulheres norte-rio-grandenses em espaços escolares e familiares.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Francisco. **Colégio Nossa Senhora das Vitórias: 50 Anos**. Mossoró: ASTECAM, 1977.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: Missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval... [et.al.] O



**legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 5.692/1971.** Acervo da Biblioteca Virtual do Senado.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método-autobiográfico. In: NÓVOA, António, FINGER, Mathias. **Método (Auto) biográfico e formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FURTADO, Alessandra Cristina. **História e memórias de um espaço escolar feminino: o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP (1918-1960).** Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal: UFRN, 2002. CD ROM.

GOODSON, Ivo F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores.** 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Lisboa: Educa, 2002.

LOPES, Nalgia Bezerra. **Escrita autobiográfica.** Assú/RN, Setembro de 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) **História das mulheres no Brasil.** 2 ed. São Paulo: Contexto - UNESP, 1997.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In. NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores.** 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

NOVÓA, Antonio (Org.). **Vida de professores.** 2 ed. Porto: Editora Porto, 2000.

MORAIS, Sílvia Helena de Sá Leitão; SILVA, Maria da Conceição. **Educação feminina no colégio nossa senhora das vitórias em Assú/RN (1927-1930).** In: Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió: UFAL, 2007. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Valores e Normas na educação feminina no Colégio Nossa Senhora das Vitórias em Assú/RN (1960-1961).** Mossoró: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Especialização (Especialização em Educação), 2010.

SZYMANZKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas.** Brasília: Líber Livro, 2007.

I Seminário Nacional do Ensino Médio

# SENACEM

História, Mobilização, Perspectivas.

978-85-89872-94-2



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RIO GRANDE DO NORTE

