

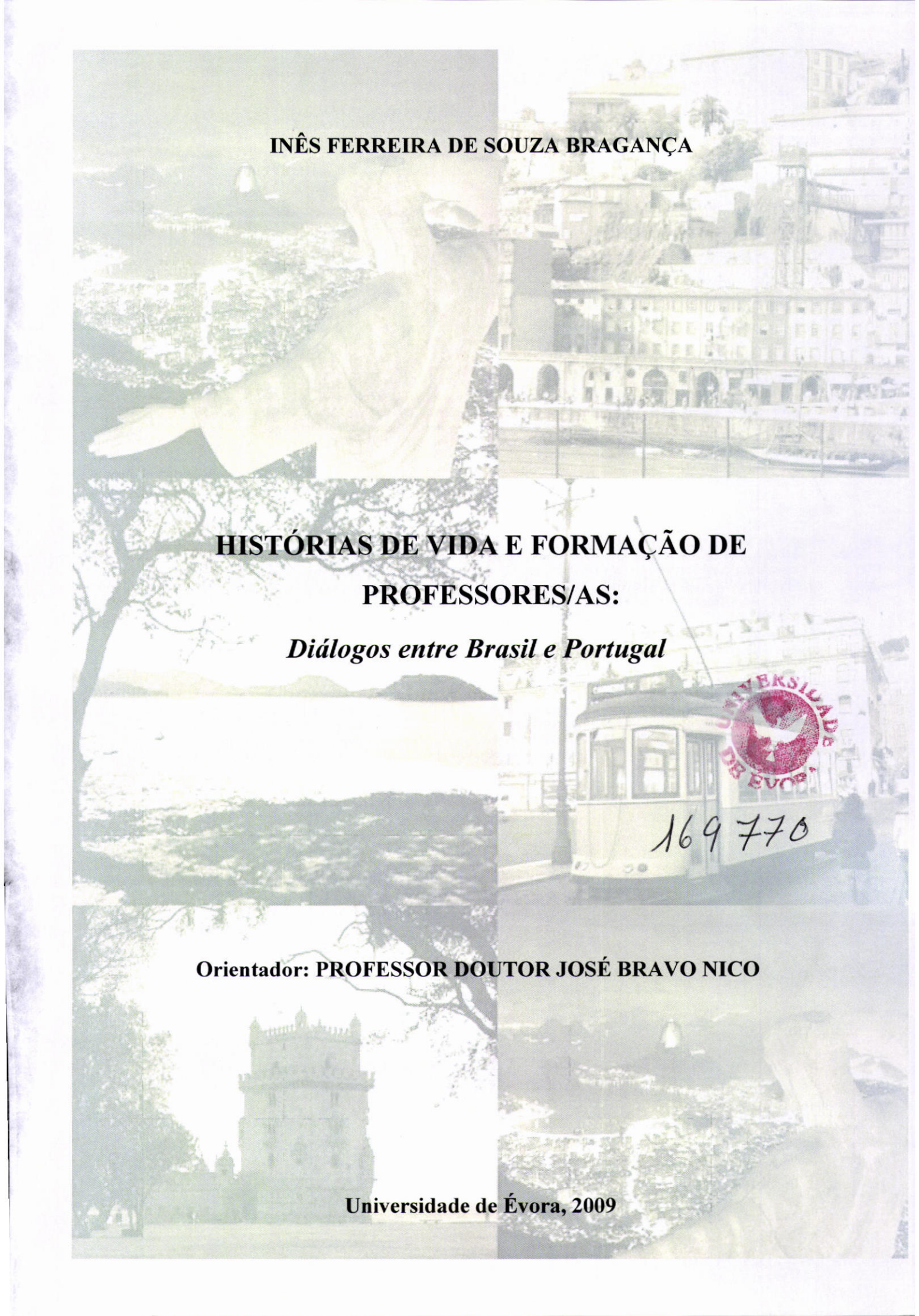
INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA

**HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS:**

Diálogos entre Brasil e Portugal

Orientador: PROFESSOR DOUTOR JOSÉ BRAVO NICO

Universidade de Évora, 2009



INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA

**HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS:**

Diálogos entre Brasil e Portugal

Orientador: PROFESSOR DOUTOR JOSÉ BRAVO NICO

Universidade de Évora, 2009

Às professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Brasil, e às professoras do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, que, dia-a-dia, em meio a intensos conflitos e desafios, tecem, com vitalidade e poesia, a educação, a formação e a vida, reafirmando sentidos de antigas lutas que insistem em mobilizar nossos sonhos e projectos colectivos.

AGRADECIMENTOS:

A Deus, por sua fidelidade, amor e presença protectora; em cada detalhe senti Sua amável, forte e inspiradora presença;

A Teutonio Junior e Caio, meus amores, companheiros que viveram, de forma inigualável, cada alegria e cada sofrimento desse *caminho* - caminho que eu não teria percorrido sem a presença, a compreensão e a amorosidade que me dedicaram;

Ao querido professor Bravo Nico, orientador e companheiro, que entrou na história da minha vida e deste trabalho, em um momento crítico, e soube, com serenidade e grande competência, acompanhar a construção do caminho, proporcionando uma experiência dialógica de aprendizagem e partilha;

Aos meus pais, Daleia e Celio, pelo amor e apoio que tenho recebido ao longo de toda minha vida e a cada novo desafio, pelo exemplo e testemunho de trabalho e ética;

Aos meus pais portugueses, D. Maria Tereza e Sr. Amadeu que, na trajectória de vida em Portugal, tomaram uma estrangeira como filha e me proporcionaram viver a mais significativa experiência de doação e generosidade;

À minha querida irmã Lia e a Alexandre pelo apoio e incentivo, ao longo de todo caminho, mas, especialmente, na difícil trilha inicial das pedras portuguesas;

Aos meus sogros, Teutonio e Dulcy, que compreenderam e, com especial carinho, estiveram sempre comigo e conosco na “aventura portuguesa” que faz parte desse trabalho;

À Raquel, Gilberto e João Antônio que, de forma serena e amável, estiveram sempre presentes, apoiando, incentivando e dando um especial suporte afectivo à caminhada;

À querida Junia, pelo carinho, exemplo e palavras de incentivo e também, pelo apoio fundamental na administração de nossa vida brasileira, enquanto estivemos em Portugal;

À minha amada Igreja Baptista de Queluz, pelo exemplo de vida cristã em comunidade, pelo apoio espiritual e afectivo, por me adoptarem e demonstrarem amor de forma tão especialmente significativa;

Aos amigos Luiza e Ubiratan, Sirlene e Raul pelo amor que nos une, pelo incentivo e afectividade sempre presentes;

Às amigas e companheiras Martha, Maria Tereza, Mairce, Márcia, Lúcia e Denise que, de forma muito especial, desde o início, e ao longo da caminhada, dividiram comigo angústias e alegrias; contagiaram-me com a energia, a vitalidade, a paixão e a ética que, em suas trajectórias, envolve vida e trabalho;

Às queridas amigas e companheiras Alzira, Mônica, Inês, Lúcia, Graça e Débora, pela força, afectividade e confiança que senti em cada gesto, em cada palavra;

Aos amigos e companheiros do “*Núcleo de Pesquisa e Extensão: Vozes da Educação Memória e História das Escolas de São Gonçalo*”, pelas aprendizagens que partilhamos, pelas questões sempre férteis e instigadoras de desejos e projectos para o futuro;

Aos amigos e companheiros do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ pelo incentivo, generosidade e partilha, nos diferentes desafios enfrentados no caminho;

À querida professora Célia, amiga e orientadora sempre, pelo incentivo, presença e, especialmente, pelo exemplo e testemunho de vida, de trabalho, de ética;

À querida professora Georgina pelas belas e saudosas aulas de francês, pela revisão cuidadosa de toda tese, mas, especialmente, pela amizade, companhia e exemplo de vida;

Às professoras portuguesas e brasileiras que, como narradoras e autoras, construíram e escreveram comigo esse trabalho, pelo que aprendi com cada uma sobre a vida e a docência, pela generosidade na partilha de suas histórias de vida e do tempo e pela amizade que fica para toda vida;

À professora Nazaret Trindade e ao professor Vítor Trindade que me recebem, afectivamente, na Universidade de Évora, encorajaram-me e abriram-me um caminho importante na concretização desse trabalho;

Aos professores António Neto, António Nóvoa, Carmen Perez e Elizeu Clementino que, de diferentes formas e em diferentes momentos, orientaram, apoiaram e me ensinaram nessa caminhada de pesquisa.

À Universidade de Évora por receber como aluna uma brasileira, pela atenção de seus professores e funcionários, pelos caminhos percorridos.

“O ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso... É preciso, pois, que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem.”

(Paulo Freire, 1992:83)

*“Quanto mais eu sinta, quanto mais eu sinta como várias pessoas,
Quanto mais personalidades eu tiver,
Quanto mais intensamente, estridentemente as tiver,
Quanto mais simultaneamente sentir com todas elas,
Quanto mais unificadamente diverso, dispersadamente atento,
Estiver, sentir, viver, for,
Mais possuirei a existência total do universo,
Mais completo serei pelo espaço inteiro fora.”*

(Fernando Pessoa, 2007:6)

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
EPÍGRAFE	vi
ÍNDICE	vii
RESUMO EM VERNÁCULO	xvii
ABSTRACT	xviii
APRESENTAÇÃO	001
I - A construção do objecto de estudo: começando a contar uma história....	001
II - Objecto e problema da pesquisa: formação de professores/as no Brasil e em Portugal - tensões e desafios na busca de uma racionalidade instituinte.....	004
III - Desenvolvimento do trabalho: a pesquisa como uma “sopa de pedra”.....	007
CAPÍTULO 1: HISTÓRIA DE VIDA NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: CAMINHOS, DEFINIÇÕES E INTERFACES	011
I - Indícios de Caminhos Trilhados na História da Filosofia.....	011
II - Indícios de Caminhos Trilhados pela História de Vida como Metodologia no Campo das Ciências Humanas e Sociais.....	013
1. Na História.....	015
2. Na Antropologia e na Sociologia.....	019
III- Definições e Interfaces.....	026
1. Alguns conceitos.....	028

2. Diversidade metodológica.....	032
CAPÍTULO 2: INICIANDO O DIÁLOGO: UM OLHAR DIRIGIDO À LITERATURA EDUCACIONAL	036
I- Introdução.....	036
II – O/A professor/a e a formação.....	039
1. Introdução: os/as professores/as, a formação e a pesquisa educacional.....	039
2. O/A professor/a e os espelhos da pesquisa educacional.....	042
2.1. A profissionalidade do ofício docente.....	042
2.2. Alguns espelhos.....	045
3. Formação: a tessitura de uma colcha.....	053
III – História de vida e formação de professores/as.....	060
1. Introdução.....	060
2. História de Vida e Educação	061
3. Histórias de Vida e Formação de Professores.....	064
3.1. Algumas referências históricas e indicativos da produção académica em Portugal, no Brasil e em países francófonos.....	065
3.2. Um olhar dirigido à polifonia dos aportes teóricos.....	069
• Alguns conceitos presentes na literatura: memória, narração e experiência.....	075
3.3. A diversidade metodológica.....	078
• Introdução.....	078
• Abordagem (auto)biográfica no campo educativo e na formação de adultos.....	079
• Abordagens ligadas à formação docentes.....	082
• Algumas temáticas presentes na literatura.....	092
3.4. Contribuições das Histórias de Vida em contextos de formação de professores	098
• Contribuições no campo educativo e na formação de	

II- O olhar “de uma estrangeira” sobre a escola, a profissão docente e a formação de professores em Portugal.....	159
1. Introdução.....	160
2. Um olhar histórico.....	161
2.1. Escola primária e profissão docente em Portugal.....	161
2.2. A formação de professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.....	168
3. Um olhar estrangeiro.....	171
3.1. Imagens da escola de 1º Ciclo do Ensino Básico.....	172
• As escolas visitadas.....	179
3.2. Imagens sobre a docência.....	183
4. A formação de professores em Portugal	193
4.1. A organização da formação de professores em Portugal – alguns apontamentos de estudo.....	193
• Formação inicial de professores.....	193
• Indicativos sobre os impactos do processo de Bolonha: política educativa e nova configuração da formação inicial de professores em Portugal.....	196
• Formação contínua.....	203
5. Algumas reflexões e desafios para a escola, a profissão docente e a formação de professores.....	208
 III- Em busca do estranhamento: escola, profissão docente e formação de professores no Brasil.....	 209
1. Introdução	210
2. Um olhar histórico.....	211
2.1. Escola primária e profissão docente no Brasil.....	211
2.2. A formação de professores/as para os anos iniciais do Ensino Fundamental	224
3. Um olhar que busca o estranhamento.....	230
3.1. Imagens da escola dos primeiros anos do Ensino Fundamental.....	231
3.2. Imagens sobre a docência.....	240

4. A formação de professores no Brasil.....	249
4.1. A organização da formação de professores no contexto da LDB (Nº 9394/96) e do Plano Nacional de Educação – alguns apontamentos de estudo	249
• Formação inicial de professores	249
• Formação contínua.....	252
5. Algumas reflexões e desafios para a escola, a profissão docente e a formação de professores	254
 IV- Diálogos entre Brasil e Portugal.....	 256
 CAPÍTULO 5: CAMINHOS TRILHADOS.....	 262
 I- Introdução	 262
 II- Caminho biográfico-epistemológico da investigação.....	 262
1. Contando uma história: “fragmentos autobiográficos”.....	262
2. O Livro da Vida	265
3. Caminho de pedras portuguesas.....	268
• A realização da disciplina.....	268
• Momentos de dúvida e tristeza.....	268
• A mudança de orientação.....	268
• Movimentos de construção/reconstrução do trabalho.....	269
• Sentidos da orientação.....	269
• Idas e voltas na construção metodológica do trabalho.....	270
4. A cozinha como metáfora: o preparo da “sopa” e de seus ingredientes.....	271
 III- Abordagem metodológica	 272
1. Os contornos.....	273
1.1. Roteiro metodológico.....	277
2. Desenvolvimento da investigação.....	279
2.1. A construção do guião e a contribuição dos professores	

especialistas.....	279
2.2. A definição do número de participantes da investigação- formação e composição do grupo de professoras.....	281
2.3. O contrato de trabalho: critérios deontológicos.....	284
2.4. O pré-teste e a reconstrução da dinâmica da pesquisa.....	287
2.5. O registo do não-verbal e a transcrição das entrevistas.....	291
2.6. Apreensão do diálogo, da interlocução: contexto das entrevistas, gestos, entonações, emoções.....	294
2.7. Movimentos da primeira análise de conteúdo.....	295
2.8. Movimentos da segunda análise de conteúdo.....	298
 IV- Reflexões.....	 299
 CAPÍTULO 6: TRAJECTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PORTUGUESAS E BRASILEIRAS: SUAS BIOGRAFIAS EDUCATIVAS.....	 300
 I- Introdução	 300
 II- Encontro com as professoras: a diversidade de movimentos narrativos... ..	 301
1. Professoras portuguesas.....	301
1.1. Ana.....	301
1.2. Teresa.....	304
1.3. Carolina.....	306
1.4. Bela.....	307
1.5. Clara e Isabel.....	308
2. Professoras brasileiras.....	310
2.1. Héliida.....	310
2.2. Rute.....	312
2.3. Eloisa.....	314
2.4. Simone.....	315
2.5. Marta.....	316
2.6. Rosângela.....	316

3. Reflexões.....	317
III- Trajectórias de vida e formação das professoras: biografias educativas..	321
1. Professoras portuguesas.....	322
1.1. Professoras da Região da Grande Lisboa:.....	322
• Ana: a formação como partilha e movimento interno de inquietação.....	322
• Teresa: a formação como luta pela liberdade.....	332
1.2. Professoras de Évora:.....	340
• Carolina: a formação como experiência.....	340
• Bela: a formação como construção de um caminho de autonomia.....	350
1.3. Professoras do Porto:.....	360
• Isabel: a formação como inversão de imagens.....	360
• Clara: a formação como caminho de encantamento e curiosidade.....	370
2. Professoras brasileiras:	380
2.1. Professoras de São Gonçalo:	380
• Hélida: a formação como caleidoscópio – múltiplas cores, imagens e experiências.....	380
• Rute: a formação como caminho de fé, generosidade e esperança.....	392
2.2. Professoras do Município do Rio de Janeiro:	403
• Eloisa: a formação como caminho de construção da disciplina na vida, na trajectória de aluna e na docência.....	403
• Simone: a formação como movimento, pesquisa e experimentação.....	415
2.3. Professoras de Bom Jesus do Itabapoana:.....	426
• Marta: entre vida, escola e docência: a formação como caminho de esforço, responsabilidade, dedicação e disciplina.....	426
• Rosângela: a formação como luta pela afirmação da	

vida, do trabalho e da cidadania.....	438
IV- Histórias de professoras: uma tessitura de intrigas.....	448
CAPÍTULO 7: TRAJECTÓRIAS EM DIÁLOGO	450
I- Introdução.....	450
II - Trajectórias em diálogo.....	451
1. Diferentes configurações da trajectória de vida e formação.....	451
2. Formas de ser e de estar: o processo identitário.....	455
3. Memórias polifónicas da vida.....	459
4. Memórias da trajectória escolar.....	469
4.1. A escola primária e da continuidade dos estudos	470
4.2. Formação inicial.....	480
4.3. Formação contínua	485
5. Memórias das experiências profissionais.....	496
III- Reflexões.....	506
REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS: A FORMAÇÃO COMO	
TESSITURA DE INTRIGAS	508
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	527
ANEXOS: PARTE I	558
ANEXO 01: Ficha para levantamento da literatura.....	558
ANEXO 02: Revisão de literatura: esquema para fichamento.....	560
ANEXO 03: Revisão de literatura – grelha de análise – formação.....	561
ANEXO 04: Grelha de análise – revisão de literatura – histórias de vida.....	563
ANEXO 05: Revisão de literatura - quadro diversidade metodológica.....	565
ANEXO 06: Revisão de literatura - análise da literatura quanto ao foco, natureza, objectivos e dimensões.....	566

ANEXO 07: Revisão de literatura - síntese geral quanto à natureza, objectivos e dimensões e diversidade metodológica.....	567
ANEXO 08: Guião para entrevistas biográficas.....	572
ANEXO 09: Quadro objectivos e metodologia.....	582
ANEXO 10: Contrato de trabalho pedagógico-académico.....	583
ANEXO 11: Roteiro de tópicos para reflexão.....	584
ANEXO 12: Sugestão de tópicos para interpretação da biografia educativa..	585
ANEXO 13: Sugestão de tópicos para reflexão escrita.....	586
ANEXO 14: Esquema temático – cronológico.....	587
ANEXO 15: Gráfico experiências instituintes de formação.....	588
ANEXO 16: Quadro de análise comparativa – etapas.....	589
ANEXO 17: Carta de cessão	593
ANEXOS: PARTE II (em CD).....	595
Transcrições integrais das entrevistas biográficas.	
Esquema temático-cronológico de cada professora.	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 01: Abordagem (auto) biográfica: diversidade de aportes teórico-metodológicos no campo das ciências sociais e humanas.....	083
Quadro nº 02: Diversidade de procedimentos técnico-metodológicos.....	084
Quadro nº 03: Professoras participantes da investigação-formação.....	282
Quadro nº 04: Principais acontecimentos biográficos: Ana.....	330
Quadro nº 05: Principais acontecimentos biográficos: Teresa.....	339
Quadro nº 06: Principais acontecimentos biográficos: Carolina.....	349
Quadro nº 07: Principais acontecimentos biográficos: Bela.....	359
Quadro nº 08: Principais acontecimentos biográficos: Isabel.....	368
Quadro nº 09: Principais acontecimentos biográficos: Clara.....	378
Quadro nº 10: Principais acontecimentos biográficos: Héliida.....	390
Quadro nº 11: Principais acontecimentos biográficos: Rute.....	401
Quadro nº 12: Principais acontecimentos biográficos: Eloisa.....	413
Quadro nº 13: Principais acontecimentos biográficos: Simone.....	424
Quadro nº 14: Principais acontecimentos biográficos: Marta.....	436

Quadro nº 15:	Principais acontecimentos biográficos: Rosângela.....	446
Quadro nº 16:	Formas de ser e de estar: o processo identitário.....	458
Quadro nº 17:	Data de nascimento e do início, aproximado, da Escola Primária.....	470
Quadro nº 18:	Acontecimentos biográficos: memórias da escola primária e da continuidade dos estudos.....	479
Quadro nº 19:	Acontecimentos biográficos: formação inicial – Escola do Magistério Primário e Escola Normal.....	485
Quadro nº 20:	Formação académica das professoras participantes.....	486
Quadro nº 21:	Acontecimentos biográficos da formação contínua.....	495
Quadro nº 22:	Acontecimentos biográficos: experiências profissionais.....	505
Quadro nº 23:	Alguns indícios e sinais.....	522

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1:	Contribuições no campo educativo e na formação de adultos: principais ênfases da literatura estudada.....	098
Figura nº 2:	Contribuições ligadas à formação docente.....	104
Figura nº 3:	Socialização primária e secundária.....	454
Figura nº 4:	Acontecimento biográficos comuns na formação pessoal – infância.....	468
Figura nº 5:	Acontecimento biográficos comuns na formação pessoal – juventude e vida adulta.....	468
Figura nº 6:	Acontecimentos biográficos que mais se destacam na formação das professoras participantes da investigação-formação.....	516

RESUMO

HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS:

Diálogos entre Brasil e Portugal

A presente tese problematiza a formação de professores/as, buscando sentidos de uma racionalidade instituinte que incorpore a vida dos sujeitos, em toda sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo. Num contexto de investigação-formação, tomamos as biografias educativas de seis professoras do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, e seis dos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Brasil como uma alternativa teórico-metodológica na tematização da vida como espaço/tempo de formação. No desenvolvimento, encontramos vestígios de que o processo formador se torna inteligível numa perspectiva que entretete os diferentes episódios em tessitura, onde as intrigas são articuladas na experiência narrativa. Reafirmamos, também, o sentido da docência como “*lugar de memória*”, a contribuição do registro da história de vida, transformando biografia em herança e a perspectiva dialógica da aprendizagem que se dá quando nos confrontamos com o outro de quem, dialecticamente, nos ligamos e nos distanciamos, mediados por desejos e desafios.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS – HISTÓRIA DE VIDA – EXPERIÊNCIA NARRATIVA.

ABSTRACT

LIFE HISTORIES AND FORMATION OF TEACHERS:

Dialogues between Brazil and Portugal

The present thesis discusses the formation of teachers, looking for senses of a founding rationality that incorporates the life of individuals in all its existential complexity as a fundamental component in the formation process. In an investigation-formation context, we took the educational biographies of six teachers from Portuguese Elementary Schools, and six teachers from Brazilian Elementary Schools, as a theoretical-methodological alternative on the theme of life as space/time of formation. In the development, we find indications that the formation process becomes comprehensible under a perspective that interlaces different episodes, where the intrigues are articulated in the experience narrative. We also reassert the teaching sense as being “*the memory place*”, the registry contribution of life history, converting biography into legacy, and the learning dialogical perspective that happens when we confront ourselves with the other, from whom, dialectically speaking, we are close to and far-off, mediated by longings and challenges.

KEYWORDS: FORMATION OF TEACHERS – LIFE HISTORY – EXPERIENCE NARRATIVE.

APRESENTAÇÃO:

I – A construção do objecto de estudo: começando a contar uma história

*... ao falar da problemática da pesquisa, hoje em desenvolvimento, ao buscar uma abordagem fundamentada na existência, encontro, no fundo, a necessidade de uma formação menos retórica e externa aos sujeitos, uma formação instituinte de novas imagens, saberes e práticas educativas. Uma formação mais ligada à vida e às suas complexidades
(Livro da Vida, 21 de Agosto de 2005).*

Apresentar o presente trabalho de investigação nos coloca frente à tarefa de contar um pouco de sua história, num movimento de voltar-lhe à origem¹. Origem, como nos propõe Walter Benjamin (1993), não como busca de dar um sentido cronológico e linear, mas da densidade do passado no presente na perspectiva de construção dos projectos de futuro que desejamos.

Esse olhar para o passado indica que os problemas de pesquisa, que se colocaram como foco de análise nos estudos já realizados na graduação, na especialização e no mestrado, foram gestados a partir da imbricação entre o trabalho e a vida (Bragança 1998 e 2001a). Questões da prática docente se materializaram em pesquisa acadêmica. E, assim, foram surgindo indagações que trouxeram a docência e a construção dos seus saberes para o centro das reflexões, bem como a análise da memória e da narração, como possibilidades emancipatórias do ser-professor/a, como ruptura com a racionalidade que percebe a docência reduzida à competência técnica. Observamos, nesses estudos, que a dinâmica viva dos saberes docentes brota do/no cotidiano da escola, saberes que são construídos pelos sujeitos ao longo de suas vidas no entrelaçamento das dimensões pessoais, culturais, éticas e científicas.

O retorno à Universidade, como professora do Curso de Pedagogia², constituiu uma oportunidade de vivenciar este processo com os/as alunos/as-professores/as. Questões pulsantes do cotidiano escolar afluíam nas aulas de "Filosofia da Educação" e nos encontros de "Prática de Ensino", e esses lampejos da experiência, juntamente com a memória escolar e os saberes pedagógicos foram e vão abrindo as possibilidades de vislumbrar a

¹ A noção de origem em Walter Benjamin serve de base a uma historiografia regida por uma outra temporalidade que não a de uma causalidade linear, exterior ao evento. A origem como um salto para fora da sucessão cronológica. Pelo seu surgir a origem quebra a linha do tempo, opera cortes no discurso nivelador da historiografia tradicional (Gagnebin, 1994).

² Professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá.

complexa rede de construção de saberes. Saberes / formação que atravessam o processo de construção da docência pelos/as alunos/as-professores/as. Saberes individuais/colectivos sobre o ofício docente desconstruídos e construídos ao longo da trajectória de vida.

Partindo desse amplo contexto de vida e trabalho, a presente investigação foi-se desenhando numa tessitura de múltiplas mediações e se exprime, nomeadamente, pela necessidade de **buscar uma perspectiva de formação que, contrapondo-se à racionalidade técnica, mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo.** Nesse sentido, tomamos as histórias de vida, por meio das biografias educativas, como uma alternativa metodológica no processo de tematização da própria vida, como espaço/tempo de formação docente, fortalecendo o entrelaçamento entre os acontecimentos biográficos que se foram constituindo como experiências instituintes da formação e que vêm das *memórias polifónicas da vida, das experiências docentes e da formação académica*. Destacamos as possibilidades da memória e da narração como constitutivas da dinâmica de formação, tendo como referência os autores: Walter Benjamin, Paul Ricoeur, Pierre Nora, António Nóvoa, Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Célia Linhares e Marie-Christine Josso.

A investigação foi desenvolvida por meio de investigação-formação, envolvendo seis professoras do primeiro Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, e seis dos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Brasil, e centrou-se em três eixos de análise que articulam, também, questões que buscamos discutir:

1. O trabalho com as histórias de vida, em contexto de formação de professores/as, pode contribuir na busca de uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada? Qual o sentido da rememoração no processo permanente de formação, de construção de saberes, de reconstrução dos projectos de futuro pessoais e colectivos sobre a vida e a profissão?
2. A experiência narrativa pode tornar mais visível e ainda potencializar as diversas dimensões da trajectória de vida e formação dos professores/as, nomeadamente o entrelaçamento entre memória, experiências docentes e formação académica?

3. Quais as potencialidades das biografias educativas, em contextos de formação, como caminho de elaboração pessoal/colectiva do testamento da docência e de sua afirmação como “lugar de memória”?

Quanto ao **primeiro eixo** da investigação, observamos que para as professoras a participação na pesquisa foi uma oportunidade de viver a experiência narrativa do tempo como “*tríplice presente*” (Ricoeur, 1994:28) - em cada encontro, presente, passado e futuro se entrelaçaram, por meio de perspectivas, lembranças e projectos. A narrativa das experiências instituintes de formação possibilitou uma actuação propositiva pelas professoras, na construção de sentidos para a trajectória de vida e formação; o movimento de constituição de uma “*história que pudesse ser seguida*” (ibid., 102) exigiu um trabalho laborioso de tessitura de intrigas, traduzindo *a experiência narrativa em formação*.

O **segundo eixo** aponta para análise das diversas dimensões da trajectória de vida. A história de cada professora participante tece experiências que entrelaçam aprendizagens que vêm do âmbito pessoal, da trajectória de formação académica e, também, profissional em uma complexa configuração. Assim, encontramos vestígios de que o processo formador se torna inteligível em uma perspectiva que entretece os diferentes episódios em tessitura, onde as intrigas são articuladas na experiência narrativa como uma *história que pode ser seguida*.

E, quanto ao **terceiro eixo**, o desenvolvimento da investigação-formação também foi abrindo canais para uma aprendizagem partilhada, na tematização de percursos de vida, reafirmando o sentido da docência como “*lugar de memória*” (Nora, 1993) e a contribuição do registro da história de vida como “*testamento*” (Arendt, 1972), abrindo a possibilidade de que outras pessoas, na leitura desses testamentos, possam também vivenciar uma experiência de aprendizagem que transforme biografia em herança.

Mas, “a pouco e pouco”³, o desenvolvimento do trabalho trouxe um eixo que foi se afirmando: *o sentido dialógico da investigação e da formação*. A realização do doutoramento na Universidade de Évora e o desenvolvimento da pesquisa, envolvendo professoras portuguesas e brasileiras, indicaram um importante sentido de diálogo, no encontro de caminhos trilhados pela escola, pela docência e a formação de professores, nesses dois países. Reafirmamos, nessa perspectiva, uma aprendizagem que se dá quando nos

³ Coloco a expressão entre aspas, pois foi aprendida pela investigadora nos longos diálogos com as professoras portuguesas, participantes da investigação.

confrontamos com o outro ao qual, dialecticamente, nos ligamos e nos distanciamos, mediados por desejos, lutas, conflitos, desafios comuns e singulares.

É essa dinâmica dialógica da tese que nos permite perceber “sotaques”⁴ que vêm de diferentes cidades portuguesas e brasileiras e é importante exercitar, por esta razão, na leitura do texto, a escuta atenta, às vezes silenciosa, mas sempre dialógica, buscando perceber a melodia que vem da experiência gerada pela pesquisa e que se abre como convite de experiência também aos leitores.

II – Objecto e problema da pesquisa: formação de professores/as no Brasil e em Portugal – tensões e desafios na busca de uma racionalidade instituinte.

A problemática da pesquisa se coloca, assim, pela busca de uma formação ancorada numa racionalidade pedagógica mais sensível que acolha as múltiplas dimensões que envolvem a construção dos saberes e da própria vida. Embora aumentem as pesquisas em educação, políticas e regulamentações sobre o ensino, os processos escolares e formativos continuam áridos e pouco férteis. Encontramos, neste campo, um complexo conjunto de factores e, com Linhares (2000), perguntamos se, diante desses dilemas, os processos de formação serão reeditados, remontados ou apropriados para uma reinvenção à altura da complexidade da vida e de suas exigências éticas. Precisamos, ainda hoje, nos unir a tantos educadores, professores, pedagogos que antes de nós lutaram pela reinvenção quotidiana da escola e da formação docente. É preciso, retomar lutas vencidas pela racionalidade triunfante, buscando, por meio de acções singulares, mas entranhadas no contexto sócio-histórico, alternativas de formação mais dialógicas e humanas.

Há premência de pontes para a reinvenção da escola e para a formação de seus profissionais. Pontes entre saberes, noções, idéias, narrativas, memórias, disciplinas, habilidades, ações e acontecimentos, todas visando refundar a escola em outros moldes que a predisponha a trabalhar por uma cultura mais incluyente, mais prazerosa e compartilhada (Linhares, 2001:10).

A escola e a formação buscam essas pontes, buscam um entrelaçamento complexo entre as diversas dimensões formativas, entre saberes académicos e experienciais, memórias e

⁴ A expressão “sotaques” vem a partir de reflexão tecida pelo Professor Doutor José Bravo Nico em Comunicação Oral proferida no “III Encontro Regional de Educação: Aprender no Alentejo”, realizada no dia 24 de Maio de 2005, na Universidade de Évora – Portugal.

narrativas, práticas e teorias. As dinâmicas de formação inicial e contínua têm, entretanto, indicado um movimento de “*aceleração*” (Nora, 1993), movimento que faz um esforço de demissão da experiência em sentido pleno, colectivo - demissão da partilha, do encontro, da vida.

A aceleração está colocada tanto no sentido das políticas públicas e dos processos curriculares, como também envolve a postura daqueles e daquelas que procuram a formação. Os cursos e programas caminham num processo que se quer cada vez mais veloz na busca de obtenção de diplomas e créditos que assegurem ou que dêem maior possibilidade de emprego ou, ainda, que contribuam para a progressão na carreira.

No interior dos processos formativos, registamos uma lógica fragmentária do conhecimento e perspectivas didácticas com base na transmissão de conteúdos. Num painel sobre os cursos de formação inicial em Portugal, Bidarra (2002:159) destaca, como um dos problemas nesse campo, a “*demasiada adesão a um modelo transmissivo*”, afirmando que este não contribui para modificação das representações, competências, disposições pessoais, que são, segundo a autora, os objectivos de toda prática de formação. Bártolo P. Campos (1995:32) também afirma que a metodologia predominante na formação de professores segue o paradigma transmissivo.

No contexto brasileiro, Linhares ajuda-nos a sublinhar os baixos níveis de aprendizagens formativas, dificuldades que travam a formação de professores.

Como uma interdependência dos processos metodológicos construídos, fomos expandindo nossa curiosidade no sentido de perceber as dificuldades que travam a formação de professores, constatadas em pesquisas e nas práticas vivenciadas e que poderíamos resumir da seguinte maneira: por que tanto ensino corresponde a tão baixos níveis de aprendizagens formativas? (Linhares, 2005:11).

E, nesse mesmo sentido, Campos (1995:35), num balanço sobre a formação de professores em Portugal, destaca

Como sublinha Nóvoa (1992a), se a história da formação de professores nos últimos vinte anos pode ser contada como uma história de sucesso (desenvolvimento de instituições e cursos e profissionalização da maioria dos docentes em exercício) também pode ser contada como uma história de incapacidade ‘para melhorar significativamente a formação científica e as competências profissionais dos professores’ (ibid.).

Os indícios da pesquisa educacional levam-nos a perceber que a racionalidade, em que estão assentados nossos cursos de formação inicial e contínua, não dá ênfase à vida e às

complexidades existenciais. Colocando-se a formação longe da vida, temos dificuldade de tocar os sujeitos, de aflorar a experiência, favorecendo a vivência pontual e fragmentada que não encontra potência para produzir transformação nos sujeitos e nas escolas. Uma das perspectivas que já se vem colocando, em diversas pesquisas e práticas, é a busca de uma formação fundada numa racionalidade mais humana, e, portanto, necessariamente mais sensível e dialógica, como nos ensina Paulo Freire (1992).

Nesse sentido, é possível observar movimentos capilares que caminham para a ruptura e que, para além do discurso, conseguem instaurar práticas instituintes e, talvez, novas racionalidades. É possível encontrar, em muitos espaços, tanto no Brasil como em Portugal, a afirmação de uma pedagogia que se procura traduzir numa formação mais humana, amorosa, compartilhada, com a incorporação dialéctica da complexidade da prática, articulando movimentos de reflexão, pesquisa e formação.

Observamos que a vida e a formação docente trazem um movimento onde se encontram a formação académica institucional, a história familiar e pessoal / de vida, opções e trajetórias religiosas, a memória escolar e tantas outras dimensões que vão tecendo o ofício docente. São os acontecimentos biográficos que, de uma forma muito particular e, ao mesmo tempo, prenes do colectivo, vão mobilizando determinadas formas de ser e de estar na vida e na docência. É preciso trazer a potência dessas múltiplas dimensões para o centro dos processos formativos e, como nos ensina Nóvoa (1991:70), encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais.

Se visualizamos anteriormente, de forma geral, os movimentos de formação docente e encontramos um campo de tensões entre racionalidades que desejam nomear e afirmar as concepções e práticas da formação, essas tensões também se materializam quando focalizamos o professor/a e seu trabalho na escola. O olhar dirigido à história da educação brasileira e portuguesa vai delineando diferentes concepções sobre o professor/a; a docência vai assumindo diferentes matizes e configurando uma trama de múltiplos fios. Essa dinâmica pode ser percebida, tanto num olhar macro, como num olhar à particularidade dos sujeitos que produzem a profissão docente em seu quotidiano. São múltiplas perspectivas que apontam, em cada momento histórico e em cada contexto, para uma certa configuração caótica e fragmentária, que se manifesta de diferentes formas nos sonhos e projectos de cada professor/a e na maneira como se constrói a profissão docente.

Confrontamo-nos com uma produção histórico-social sobre a docência, que aponta para relações dialécticas com as experiências particulares, traduzindo a apropriação-criação subjectiva dos movimentos engendrados na sociedade. Se nos defrontamos

historicamente com referências balizadoras sobre o “ser” professor/a, que indicam dimensões profissionais e pessoais, teóricas e metodológicas, em contraposição, na escola, observamos sujeitos que constroem a profissão docente, muitas vezes, rompendo com o instituído.

A memória e a narração exercem importante papel neste processo. A memória traz o registro vivo de diferentes experiências sociais da docência que foram se acumulando ao longo da trajetória não só histórica da profissão, mas também pessoal de cada professor/a. O trabalho com as histórias de vida vem como possibilidade de contraposição aos movimentos de aceleração da vida, da formação e da docência, buscando um processo de formação e construção de saberes que se deseja mais humano, existencial, partilhado - é a interrupção do tempo “cronológico” e “vazio” (Benjamin, 1993) e resgate da multiplicidade do tempo e de experiências plenas, instituintes. Tomamos o sentido da experiência plena pela natureza colectiva de sua construção e a narração como caminho de partilha e recriação dessas experiências.

III – Desenvolvimento do trabalho: a pesquisa como uma “sopa de pedra”

As questões e a problemática, anteriormente anunciadas, levaram-nos a um projecto de investigação que tomou as histórias de vida, não só como possibilidade metodológica, mas como caminho para repensar a formação de professores a partir de uma racionalidade instituinte, onde saberes científicos, culturais, pedagógicos e existenciais se encontram em polifonia. O desenvolvimento do trabalho corporificou, entretanto, o sentido de movimento e de construção/reconstrução permanente da pesquisa, ou seja, os indicativos do projecto de investigação foram tecidos no dia-a-dia de uma trama entre Brasil e Portugal.

*É um pouco assim - a pesquisa como uma deliciosa “sopa de pedra”. São muitos os ingredientes e, em sua preparação, cada um deles precisa de um tratamento específico, de um tempo de cozimento, de uma panela adequada. E se essa sopa tem uma receita, em conversa com minhas amigas portuguesas percebi que o que caracteriza sua própria origem é a possibilidade de fazer um saboroso prato, quente e inspirador, a partir do que temos, dos ingredientes que dispomos e que, alquimicamente, vão dando sabor e sentido. É preciso saber administrar e viver o tempo de cada um dos ingredientes da pesquisa que juntos, dialecticamente, se articulam e dão sabor ao trabalho
(Livro da vida, 1º de Novembro de 2005)*

Pesquisa sonhada no Brasil, desenvolvida lá e cá, no diálogo sobre a vida, a sociedade, as complexidades da escola e da formação de professores em Portugal e no Brasil.

Uma professora que, como estrangeira, espreita, sente a forma de viver e produzir a docência de professoras do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, em Portugal e que, na realidade brasileira, tão próxima, tão conhecida, procura o estranhamento, as vozes silenciadas de professoras do Ensino Fundamental. Os ingredientes dessa configuração metodológica foram se dando aos poucos, no ir e vir, no reflectir, no fazer e no refazer do plano de trabalho, articulando revisão de literatura, estudo do referencial teórico-metodológico e desenvolvimento da pesquisa-formação, por meio de entrevistas biográficas, com seis professoras do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, e seis professoras dos primeiros anos no Ensino Fundamental, no Brasil.

Assim – como na dinâmica de preparação da “sopa de pedra”, encontramos uma dialéctica entre o previsto na receita, as alterações a partir da disponibilidade dos ingredientes e, finalmente, os sabores do prato – na pesquisa, vivenciamos a dialéctica entre o projecto inicial, o sentido vivo e pulsante de seu desenvolvimento e sua escrita académica como tese. Buscamos, então, a seguir, apresentar pistas desses movimentos, nomeadamente, da configuração do texto.

A presente tese encontra-se distribuída em sete capítulos que constituem sínteses de estudos e pesquisas desenvolvidos ao longo de três anos, sendo os dois primeiros anos em Portugal e o último no Brasil. Estes estudos, tomando o projecto de investigação como referência, foram perseguindo e desdobrando seus eixos, questões e objectivos. Tivemos, também, o apoio de um cronograma de trabalho que foi permanentemente revisto e reconstruído, na intensidade da disputa que estabelecemos entre o planeamento das acções e sua vivência, mas que se revelou um importante recurso na distribuição das diferentes etapas do trabalho. Olhando o conjunto, percebemos que a organização dos capítulos traduz uma tentativa de disciplinarização do movimento da pesquisa, impulsionado pela dialéctica entre diferentes tempos e espaços.

Nesse caminhar, **encontramos, no texto, três grandes momentos**, sendo o **primeiro, representado pelos três primeiros capítulos**. Considerando a centralidade da abordagem das histórias de vida, não só como perspectiva metodológica adoptada, mas também pelo lugar que ocupa como um dos eixos da presente investigação-formação, iniciamos o *primeiro capítulo* da tese com uma recuperação histórica das trilhas percorridas por essa abordagem teórico-metodológica no campo das ciências humanas e sociais. Fomos, então, especialmente, à História, à Filosofia e à Sociologia, buscando perceber caminhos, definições e interfaces. No *segundo capítulo*, mergulhamos no campo educativo, por meio da revisão de literatura, procurando rastrear indícios das pesquisas que focalizam, especialmente,

as relações entre as histórias de vida e a formação de professores, num diálogo entre a produção portuguesa, brasileira e francófona⁵, por meio de artigos, livros e trabalhos apresentados em congressos. Após o levantamento de indícios a respeito do panorama geral do campo de estudo com o qual estabelecemos interfaces, no *terceiro capítulo* apresentamos, então, a opção teórico-metodológica desenvolvida na investigação em foco, procurando indicar as referências conceituais e metodológicas que delineiam, na presente investigação, as “intenções de caminhos” que foram perseguidos.

O **segundo momento corresponde ao capítulo quatro** destinado à síntese dos estudos de contextualização, onde propomos um diálogo sócio-histórico entre a escola, a docência e a formação de professores, em Portugal e no Brasil, visando favorecer possíveis leituras das biografias educativas das professoras portuguesas e brasileiras. O referido capítulo apresenta uma tessitura complexa e foi produzido em diferentes tempos e espaços, congregando o desenvolvimento do estudo exploratório realizado, tanto em Portugal como no Brasil, por meio de visitas a escolas, entrevistas a professores/as e representantes dos órgãos centrais do sistema educativo, bem como análise de documentos, da legislação e da literatura.

É no **terceiro momento da tese, constituído dos três últimos capítulos**, que trazemos o desenvolvimento da pesquisa-formação. O *capítulo cinco* indica os “*caminhos trilhados*”, a história da investigação, incluindo planeamentos, desejos e, efectivamente, a dialéctica do vivido em cada uma de suas etapas; o *capítulo seis* apresenta as doze professoras participantes da investigação, suas biografias educativas e vestígios de uma análise vertical que procura sentidos do movimento formador para cada uma das professoras. Finalmente, o *sétimo capítulo*, onde, por meio de uma análise de conteúdo horizontal, buscamos possibilidades de diálogo entre as biografias em seus movimentos de encontros e singularidades, apontando, então, para algumas *reflexões (in)conclusivas* que procuram articular as pistas encontradas no caminho e as proposições iniciais da pesquisa.

É preciso, ainda, destacar a presença significativa do “livro da vida”, na presente tese, que, como espaço-tempo de reflexão, foi acompanhando todo movimento da pesquisa. Seus registros, em primeira pessoa, trazem a intensidade da experiência viva da pesquisa, rompendo com a cronologia e apresentam a própria pesquisa como experiência biográfica de

⁵ Trabalhamos com a literatura portuguesa, brasileira e francófona “perseguido” o caminho da metodologia das histórias de vida no campo da formação. Essa abordagem teve origem nos trabalhos dos pesquisadores Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e Mathias Finger, da Universidade de Genebra e Gaston Pineau, em Quebec, influenciando esse campo de estudos em Portugal e, posteriormente, no Brasil, por meio do Professor António Nóvoa (Pineau e Le Grand, 1993:18; Nóvoa, 2002:9; Josso 2002:19).

formação. Nesse sentido, não constitui um capítulo, mas foi inserido, em forma de fragmentos, ao longo de todo texto.

Consideramos cada capítulo como uma síntese de estudo e pesquisa. Nesse sentido, optamos por apresentá-los em sua singularidade, ou seja, como dimensão do estudo que traz em si uma contribuição de análise específica. Assim, por um lado, desdobram-se por meio de introdução, desenvolvimento e conclusão e, por outro, procuram, também, a articulação e o diálogo entre eles. Quanto aos anexos, organizamos o material produzido pela pesquisa em dois conjuntos: um primeiro, impresso, onde registramos documentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, citados ao longo do texto e disponibilizados juntamente com a tese; um segundo, como arquivo digital onde inserimos as transcrições integrais das entrevistas, bem como o esquema temático-cronológico de cada professora, este disponibilizado de forma restrita apenas aos membros do júri e a cada uma das professoras participantes.

Tendo apresentado, assim, em linhas gerais o desenho do presente trabalho, passando por suas motivações iniciais, pela problematização e pela síntese dos caminhos percorridos em cada capítulo, fica o convite à leitura e à atribuição de sempre novas possibilidades de sentidos.⁶

⁶ Registramos, aqui, na apresentação, que a linguagem escrita do presente trabalho materializa sua dimensão dialógica, pois deixa transparecer a “*polifonia*” do português de Portugal e do português do Brasil.

CAPÍTULO 1:

HISTÓRIA DE VIDA NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: CAMINHOS, DEFINIÇÕES E INTERFACES

I – Indícios de caminhos trilhados na História da Filosofia

Contar, narrar histórias pessoais e colectivas é uma prática propriamente humana, prática que revela o lugar fundamental da partilha na construção dos modos de ser e estar no mundo. O debruçar sobre as histórias de vida nos leva, assim, a olhar os caminhos trilhados pela **Filosofia**, tematizando o homem e suas reflexões ao longo do processo histórico.

Encontramos as narrativas de vida na Grécia Antiga. A reflexão filosófica desloca-se da natureza e focaliza o homem em seu processo de conhecer o mundo e a si mesmo. A proposição “conhece-te a ti mesmo e tu conhecerás o universo e os deuses”, convida-nos a um movimento de análise, um olhar para o interior dos processos de constituição dos saberes. Um movimento que não é feito de forma isolada, mas que conta com a presença dialógica do outro, daquele que, como “amante da sabedoria”, conduz o discípulo ao conhecimento. Um olhar para o interior do sujeito na busca de um conhecimento de si, articulado ao conhecimento “do universo e dos deuses”. Um saber tecido na parceria do colectivo e na busca de uma formação ecológica, porque sendo ampla, tem como finalidade não a si próprio, mas a dialéctica entre o individual e o colectivo.

Nesse contexto, encontramos, na maiêutica socrática, a imagem de um saber autobiográfico - é o sujeito que esquadriha suas vivências e experiências a procura das referências para seu agir sobre o mundo e com as pessoas⁷. Pineau e Le Grand (1993:22) identificam a “*bios*”, no mundo grego clássico, especialmente com a emergência dos filósofos do séc. IV a.C. Tomando como perspectiva uma prática pedagógico-filosófica,

⁷ É necessário sinalizar que a análise da metodologia socrática precisa ser inserida em seu respectivo contexto. Le Grand (1998:120 e 121) destaca que a experiência maiêutica estava intimamente ligada à perspectiva da reminiscência, tal como expressa no pensamento platónico. “... *connaître c'est se ressouvenir, non d'événements personnels, mais de vérités éternelles de l'âme humaine immortelle qui sont contenues dans la personne à son insu*”. O conhecimento, desta forma, está ligado à busca de uma verdade eterna. O referido autor critica a utilização simplista do conceito de maiêutica, ressaltando, ainda, o carácter directivo da actuação do mestre e considera, dessa forma, a importância de definir-se o quadro ético, prático e conceptual. No presente texto, tomamos o sentido geral da prática socrática, sem negligenciar a concepção essencialista do conhecimento que caracteriza esta abordagem filosófica, buscamos a possibilidade de perceber, nesse contexto histórico, o conhecimento como uma construção intersubjectiva.

buscam o conhecimento do universo e dos deuses por meio do conhecimento de si, da arte de falar de si e da vida em suas complexidades.

Num momento de olhar para o infinito e para os dogmas eclesiásticos como regras definidoras da vida, encontramos, na autobiografia de Santo Agostinho, uma busca da transitoriedade da vida dos homens, em seus limites pessoais e temporais. Percebemos nas “Confissões de Santo Agostinho”, uma dimensão temporal não essencialmente ligada ao passado, nem simplesmente projectiva, mas aberta a géneses e novos começos (ibid., 23 e 24).

Ainda na Idade Média, as canções procuravam os factos significativos do passado, eventos de natureza “política”, “amorosa” ou “histórica”. No séc. XII, a palavra “história” vem designar a “representação figurada” e eis, então, que surgem as crónicas e genealogias. No séc. XIV, registram-se os géneros literários que buscavam trabalhar a dimensão temporal da vida, a emergência do jornal, das memórias (ibid., 25 e 26). É importante, contudo, ressaltar que eram poucas as oportunidades do homem comum analisar sua própria vida e eram raros os leitores e escritores. A dinâmica da vida familiar, da religião, do quotidiano inscrevia “a vida pessoal nos olhos da comunidade”, o que não favorecia um olhar dos homens e mulheres sobre si mesmos (Souza, 1987:121).

As alterações económicas, políticas e culturais, vão progressivamente, possibilitando o aparecimento do espaço privado, a individualização dos processos da vida quotidiana⁸. Com o Renascimento e o Humanismo, encontramos um momento fértil para o aflorar do homem, de sua subjectividade e, assim, multiplicam-se os géneros de narrativas de vida. É deste período a narrativa de acontecimentos da vida diária, os jornais de viagem, as comemorações. No séc. XVI, Michel Montaigne, tomando sua subjectividade como referência, escreve fragmentos da vida onde procura articular suas diferentes leituras. E, no séc. XVIII, verificamos, ainda, como marco deste género, as confissões de Rousseau (Pineau e Le Grand, 1993 e Souza, 1987).

O subjectivismo epistemológico, característico da modernidade, coloca o homem no centro do processo de construção do conhecimento e favorece o aparecimento da

⁸ “O progressivo controle das mentes e dos corpos, juntamente com o aparecimento de uma economia de mercado de produção e consumo de bens e de signos sociais, teriam conduzido a um movimento de defesa da sociedade que levou a instituição do espaço privado. Na Reforma e na Contra-reforma, ao lado do ritual público religioso, surgiram simultaneamente a oração mental, o exame de consciência, a difusão da leitura privada e silenciosa das Escrituras Sagradas. Junto com a coerção social normalizadora dos hábitos de mesa e cama, instalaram-se práticas sexuais novas, a partir de então vividas sob o signo do segredo. As modificações da arquitetura doméstica, com seu quarto de dormir escondido, a dissimulação das funções orgânicas, o isolamento da família nuclear, separada da criadagem, dos agregados e da vizinhança, desenham espaços marcados como espaços de intimidade – opostos à praça, à cidade, aos edifícios públicos” (Souza, 1987:121-122).

autobiografia como género literário. Registra-se, nesse período, na Europa, uma produção intensa de memórias, histórias de vida, bem como a utilização da palavra “autobiografia” na Alemanha e Inglaterra. Pineau e Le Grand afirmam que Philippe Lejeune analisa esse fenómeno como sendo o surgimento original da autobiografia. Contudo, os referidos autores criticam essa proposição, considerando que a história de vida manifesta-se desde a antiguidade clássica⁹ (Pineau e Le Grand, 1993:29).

No séc. XX, com o fortalecimento das ciências humanas, vamos encontrar novas formas de produção das narrativas de vida e das publicações nesse campo (ibid., 32). A análise histórica realizada por Pineau e Le Grand (1993) permite perceber o amplo movimento das histórias de vida ao longo do caminhar histórico. Diferentes modalidades foram sendo constituídas, passando por confissões, jornais íntimos, cartas, correspondências, livros, livros de família, ensaios, canções, genealogias, memórias, lembranças, jornais de viagem, efemérides, anais, crónicas. São múltiplas as manifestações narrativas, apontando para sua natureza ontológica, ou seja, a expressão da vida como parte do estar dos homens no mundo, com as pessoas e com a natureza.

II – Indícios de caminhos trilhados pela história de vida como metodologia no campo das ciências humanas e sociais

A história de vida está colocada, assim, **como prática social** e aparece na transmissão/recriação da cultura, por meio das narrativas de pais para filhos, das histórias da família e da comunidade - são as práticas intergeracionais de comunicação do testamento construído pela comunidade. O grupo, sentado à roda para relato das histórias tecidas socialmente, é uma marca da forma propriamente humana de produção de conhecimentos e constitui o registro espontâneo das narrativas orais de vida. Além da prática oral, encontramos

⁹ No texto “Definir autobiografia”, Lejeune (2003:38) retoma seu conceito de autobiografia, bem como as críticas que recebeu. Destaca justamente a crítica feita à dimensão temporal desse conceito, ou seja, a afirmação da autobiografia como um fenómeno moderno “*do fim do séc. XVIII, quer dizer, de Rousseau, aos nossos dias*”. Os críticos consideram essa delimitação estreita não aceitando o que denominou “*a pré-história do género e o seu desenvolvimento moderno*”. Segundo Lejeune, alguns autores retomam a prática autobiográfica à Antiguidade. Contudo, considera tal proposição larga e vaga e justifica a sua análise afirmando: “*Porque tomei ao pé da letra a frase de Rousseau ‘eu formo uma empresa sem exemplo até agora’, fui visto como um perigoso Procusto, ou, mais simplesmente, como um ignorante. Na minha definição, as palavras ‘a história da sua personalidade’ remetem para uma realidade mais estreita e moderna: talvez eu tivesse errado de fazer disso o nó do género*”.

a produção e preservação de objectos como cartas, lembranças, os baús de memória, afirmando-se como depositários da história individual/colectiva.

Pineau e Le Grand (1993) destacam também as práticas culturais que assumem o papel de constituição e partilha dos marcos da memória do grupo, como comemorações, histórias da colectividade, biografias e autobiografias, o audiovisual e o cinema, recursos que se vão “arquivando” e produzindo uma memória externa ao grupo.

Esta perspectiva espontânea foi assumindo, posteriormente, forma de género literário. Como visto anteriormente, na antiguidade clássica, os diálogos de Platão são ilustrativos da utilização literária da perspectiva biográfica. Já o género autobiográfico, muito ligado à cultura ocidental, teve o seu marco e desenvolvimento mais intenso a partir do séc. XIX¹⁰ (Pineau e Michèle, 1983:122 e 123). Além de sua forma espontânea e literária as narrativas de vida, por meio de biografias ou autobiografias, constituem uma metodologia de pesquisa nas ciências sociais.

A prática da narrativa de vida, como possibilidade de partilha e compreensão do próprio sentido da vida e da história pessoal e colectiva, está colocada no percurso da Filosofia e nas práticas sociais amplas como movimento humano, razão porque esta abordagem veio tomando diferentes contornos metodológicos nas ciências humanas e sociais. Buscamos aqui, por meio da contribuição de diferentes autores, trazer os fios condutores das perspectivas teórico-metodológicas adoptadas.

A incorporação das histórias de vida, como caminho metodológico, coloca, para as ciências humanas e sociais, o desafio de trabalhar fora do quadro lógico-formal e positivista, reenviando o olhar para uma perspectiva aberta à incorporação da subjectividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber neste campo do conhecimento, já que fundada na interacção social, no olhar do sujeito. É preciso, segundo Ferrarotti (1990:56), buscar os fundamentos epistemológicos dessa abordagem na razão dialéctica e histórica, na praxis das relações entre indivíduo e sociedade. Neste mesmo sentido, Pineau e Le Grand (1993:37) afirmam que as histórias de vida não se reduzem a um método, mas vêm questionar as ciências humanas na sua fundamentação epistemológica. A presente análise busca, assim, indícios dos diferentes movimentos desta abordagem.

¹⁰ Pierre Dominicé (2000:38) sinaliza a importante análise desenvolvida por Philippe Lejeune sobre a autobiografia na literatura, descrevendo como este fenómeno de narrativa e de publicação se desenvolveu na Europa do séc. XVIII.

Considerando o foco do presente trabalho, destacaremos, nomeadamente, as contribuições da História e da Sociologia, sem, contudo, minimizar a importância, por exemplo, da Psicologia nesse campo de estudo¹¹.

1. Na História

Observamos que, **na História**, a perspectiva das histórias de vida vem no bojo de uma abordagem metodológica específica – a História Oral. A construção do conhecimento histórico tem como referência, não apenas os documentos escritos, mas a participação e o ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos eventos e contextos históricos. Nesse aspecto, o foco pode recair na totalidade da vida do sujeito ou em momentos específicos e funda-se, essencialmente, na narrativa oral. O estudo da história de vida não apresenta, a princípio, um fim em si mesmo, mas focaliza a contribuição que a história de vida específica pode dar para compreensão de determinados fatos, momentos ou contextos históricos.

Paul Thompson (1998) analisa o caminho percorrido pela História Oral no interior da própria História, destacando um período inicial de ênfase na tradição oral, a emergência e a hegemonia do documento escrito e o retorno da narrativa oral como fonte historiográfica.

A narrativa de vida individual e colectiva faz parte da forma propriamente humana de construir/recriar conhecimentos, de preservar a memória, de criar as identidades, de atribuir a objectos e lugares valor simbólico. A tradição oral é, assim, a primeira forma de História, uma história viva e pulsante, acessível a todos os membros da comunidade. Nas aldeias africanas um membro do grupo distinguia-se por seu papel de homem-memória, o *griot da África*, mas toda comunidade era envolvida no movimento de partilha e construção da história. Paul Thompson cita um texto que a revela beleza poética desse movimento:

¹¹ Pineau afirma que, na Psicologia, esta abordagem, enquanto metodologia de pesquisa, não é utilizada de forma ampla. Contudo, a prática do trabalho com as histórias de vida passa necessariamente pelo cotidiano da Psicologia. O autor explica este fato pela ênfase na pesquisa experimental e pela influência da psicanálise que focaliza o inconsciente infantil de forma prioritária (1983:127 e 1993:16). Pineau (1983:128 e 129) destaca três abordagens metodológicas, na Psicologia, que apresentam relação com a história de vida: a psicobiografia, a auto-análise e auto-desenvolvimento. Na psicobiografia, o psiquismo contribui na explicação histórica e a história na compreensão do psiquismo, consistindo numa busca de entendimento de como a vida interfere no psiquismo do indivíduo. Esta abordagem compreende duas correntes, a psicanalítica, na qual a história de vida coloca-se no centro da abordagem terapêutica e a corrente das idades da vida que buscou trabalhar com aspectos biológicos dos ciclos de vida e na perspectiva de perceber se existem regularidades nas experiências da vida humana. A auto-análise é uma linha psicanalítica não ortodoxa que assimila o movimento de análise interior no “conhece-te a ti mesmo”. Para Freud, a auto-análise é um diálogo entre si e os outros, uma forma de conhecimento, de trabalho existencial, um instrumento de formação do sujeito (ibid., 130 e 132). Quanto à abordagem do auto-desenvolvimento, Pineau (ibid., 134) sinaliza que a mesma aponta para o tratamento psicológico por meio das histórias de vida, onde o sujeito se torna responsável pelo seu desenvolvimento pessoal, através da análise de suas experiências quotidianas.

O velho, o griot, o historiador oral, Kebba Kanga Fofana, de 73 chufas de idade, começou então a contar-me a história ancestral do clã dos Kinte, do modo como ela tem sido contada através dos séculos, desde a época dos antepassados. Era como se um longo pergaminho estivesse sendo lido. Não era apenas uma conversa comum. A ocasião era muito formal. As pessoas ficaram absolutamente silenciosas, imóveis. O velho estava sentado numa cadeira e quando ia falar endireitava-se, seu corpo se enrijecia, os cordões de seu pescoço saltavam e ele emitia as palavras como se fossem objetos materiais que saíssem de sua boca. Falava uma sentença ou duas e relaxava, enquanto faziam a tradução. Da cabeça daquele homem jorravam detalhes sobre a sucessão das gerações, que parecia impossível guardar. De dois, três séculos atrás. Quem se casou com quem, quem teve que filhos, que filhos se casaram com quem e os filhos que tiveram, e assim por diante, simplesmente inacreditável. Fiquei perplexo não somente com a profusão de detalhes, como também pelo padrão bíblico em que ele os expressava. Algo assim como: 'e fulano tomou por esposa sicrana e gerou e gerou', e nomeava os esposos e seus filhos, e assim por diante. Ao localizar as coisas no tempo, não o fazia com datas do calendário, mas datava as coisas com acontecimentos físicos, como... uma inundação (Thompson, 1998:49).

O homem-memória registra os fatos históricos da comunidade, os interpreta e narra - uma história aberta onde todos os membros do grupo estão presentes nos fatos narrados, onde todos se sentam à roda para ouvir. O relato oral, como testamento da História, foi, contudo, perdendo seu lugar frente à emergência do escrito que assume a hegemonia de fonte histórica privilegiada.

O processo de rebaixamento da tradição oral e ascensão do documento escrito, na Europa Ocidental, deu-se de forma lenta. Os primeiros textos escritos que, segundo Thompson, remontam aproximadamente três mil anos, buscaram registrar as tradições orais postas na comunidade, tanto do passado como do presente. Cinco séculos antes de Cristo, Heródoto interroga testemunhas oculares para constituição da história. Já os historiadores do Iluminismo tornaram-se cada vez mais céticos em relação à tradição, que vai sendo identificada com as fábulas. Torna-se, pois, necessário um trabalho de investigação com reconhecida comprovação dos fatos (Thompson, 1998).

A expansão das fontes impressas, desde o séc. XVIII, trouxe grande contribuição para a produção histórica. Observamos uma diversidade de textos, como o romance histórico, a biografia, a partir do séc. XVII, e, no séc. XIX, o florescimento de autobiografias da classe operária na Grã-Bretanha, ligada à atividade religiosa e política (ibid.).

No contexto do séc. XIX, a História entra num processo de especialização crescente, por meio da utilização de trabalho de campo, levantamentos estatísticos e um interessante movimento de recolha das histórias de vida da classe trabalhadora e de autobiografias da classe operária. Notamos, ainda, a afirmação dos historiadores, enquanto classe, categoria profissional recrutada por meio da formação académica (Thompson, 1998).

A dimensão profissional do trabalho do historiador articula-se à força do documento escrito como fonte de pesquisa. *“A idéia de que o documento não é simples papel, mas realidade, converte-se aqui num delírio gótico macabro, num pesadelo romântico... Foi essa tradição documental que emergiu, durante o século XIX, como a disciplina fundamental de uma nova história profissional”*. A História Oral passa, nesse contexto, por um período de grande rejeição (Thompson, 1998).

Thompson destaca o movimento de recolha do folclore por toda Europa e o romantismo como uma reacção ao racionalismo e à hegemonia do documento escrito, assim, estava dada a possibilidade de uma nova interpretação do fazer histórico. Nesse contexto, o filósofo alemão Wilhelm Dilthey traz uma bela análise do potencial da autobiografia:

A autobiografia é a forma mais elevada e mais instrutiva com que nos defrontamos com a compreensão da vida. Nela se encontra o curso exterior, fenomênico, de uma vida, que constitui a base para compreender o que terá produzido no interior de determinado meio ambiente (...) Quem busca os fios de ligação na história de sua vida já terá criado, de diferentes pontos de vista, uma coerência naquela vida que agora está pondo em palavras (...). Em sua memória, já terá separado e salientado os momentos que experimentou como significativos; outros, terá deixado perderem-se no esquecimento (...) Assim, o primeiro problema, de captar e apresentar as conexões históricas, já estará meio resolvido pela vida (Thompson, 1998:77).

Apesar de indícios favoráveis, o séc. XIX vai ser caracterizado efectivamente por uma busca cientificista e, de uma forma geral, pela rejeição da História Oral. Analisando os motivos desse triunfo, Thompson destaca o desenvolvimento da profissão académica do historiador e a ortodoxa formação em pesquisa iniciada por Leopold von Ranke, como factores preponderantes (ibid., 78).

O séc. XX, contudo, vai trazer novas formas de organização da vida social e o aparecimento e desenvolvimento de tecnologias colocam em questão a hegemonia do escrito. Nesse momento, Thompson (ibid., 85) analisa a importante contribuição dos estudos antropológicos e sociológicos, especialmente por meio da Escola de Chicago. Atentamos para o fato de que uma mudança paradigmática no interior das ciências sociais e humanas influenciou diferentes campos do conhecimento.

Na História, esta viragem tem seu referencial na escola dos Annales¹². A "História Nova", como se designou chamar esta tendência, traz em sua proposta uma rejeição do

¹² A partir dos anos trinta a História passa por férteis inovações com a criação da revista (e de um grupo de trabalho), os Annales. *“Sua convocatória principal pode ser assim resumida, nas próprias palavras de L.*

paradigma simplificador, dos métodos tradicionais de investigação, bem como da concepção tradicional de história. Tal abordagem, bastante fértil no campo historiográfico, afirmou-se com a introdução de novos objectos, novas abordagens e novos problemas, produzindo uma ressignificação com a emergência de fontes alternativas ao documento escrito como a revalorização do depoimento oral e das imagens (Franco, 2002:15).¹³

Buscamos, a partir de uma crítica à *“primazia do estudo das conjunturas económicas e demográficas ou das estruturas sociais”*, trazer para o debate questões históricas como *“as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc”* (Chartier, 1990:14).

Temos, nessa perspectiva, a produção de uma história que traz à luz os que foram silenciados, os vencidos como afirma Walter Benjamin (1993), os que tiveram sua versão da história sufocada pela historiografia oficial: as mulheres, os operários, os professores. O foco volta-se para a micro-história, para o quotidiano, para as dinâmicas locais. Não interessam apenas os movimentos da política educacional como um todo, mas a materialidade desta no chão da escola, na vida de seus professores e alunos. Encontramos uma perspectiva que valoriza os percursos individuais e a subjectividade (François, 2001:4).

Peter Burke (1992:10) destaca questões que nos ajudam a caracterizar essa perspectiva de análise. Há um interesse por toda atividade humana, uma preocupação com a história social e cultural; uma preocupação com “a história vista de baixo”, ou seja, com as contribuições de pessoas comuns; uma incorporação de várias fontes que incluem evidências orais, visuais e estatísticas.

Deparamo-nos, então, com um movimento permanente entre a dimensão teórica e técnica, pela *“interdependência entre prática, metodologia e teoria”* na produção do conhecimento histórico. Amado e Ferreira (2001) sinalizam os principais focos de trabalho desta metodologia, destacando o testemunho oral como núcleo da investigação, a ligação com a história dos vencidos, a subversão da tradicional relação entre sujeito e objecto, pois também o entrevistado é sujeito, das emoções e do quotidiano, a instância da memória passa a

Febvre: ‘Para fazer história, virem resolutamente as costas ao passado e antes de mais nada vivam. Envolvam-se na vida.’” (Lopes, 1989:129).

¹³ As reflexões teóricas sobre a História Oral foram realizadas a partir 2001 e estão registradas nos seguintes textos: “Memórias e Práticas Instituintes na Escola Pública”, Relatório de Pesquisa, 2002; “Prática de Ensino: Interfaces entre Memória, Pesquisa e Formação”, apresentado no XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Setembro de 2004 e “Escola de Ensino Fundamental: Lugar de Memória(s) - Docência, Memória e Formação Contínua”, apresentado no Fórum de Discussão: “Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança”, Universidade do Minho, Fevereiro de 2005.

nortear as reflexões históricas, o fato da história oral ser praticada por diferentes grupos interessados em fazer o registro de sua história e a centralidade da narrativa como forma e organização do discurso.

O processo teve um momento marcante com a declaração, pela *Oral History Association* (norte – americana), de que a História Oral “foi instituída em 1948 como moderna técnica de documentação histórica” (Thompson, 1998). Observamos, assim, no séc. XX, um grande crescimento deste aporte na Europa Ocidental e na América Latina, recebendo importante contribuição da Sociologia, por meio de Franco Ferrarotti e dos estudos sociológicos da classe operária.

Em suma, a história oral cresceu onde subsistia uma tradição de trabalho de campo dentro da própria história, como com a história política, a história operária, ou a história local, ou onde os historiadores têm entrado em contato com outras disciplinas de trabalho de campo, como sociologia, antropologia ou pesquisa sobre dialetos e folclore (Thompson, 1998:98).

2. Antropologia e Sociologia

Os autores estudados apontam para a grande contribuição da Sociologia e da Antropologia, no que se refere ao uso das histórias de vida como metodologia de pesquisa. Os antropólogos foram os primeiros a trabalhar com esta abordagem, dando a ela um estatuto de cientificidade (Muñoz, 1992:15).

Na **Antropologia**, o foco com a metodologia biográfica colocou-se na “constituição e funcionamento dos sistemas socioculturais” e não nas trajetórias pessoais. O olhar mais direccionado para o indivíduo veio a partir da “Escola de Cultura e Personalidade” com A. Kardiner e Franz Boas. Contudo, a origem da utilização da “biografia etnográfica” deu-se ainda no séc. XIX, com o que Muñoz denomina de “etapa pré-profissional” do método:

De esta época inicial datan algunos interesantes trabajos, cuyo interés primordial es presentar una panorámica general de las culturas indias, en trance acelerado de desaparición, para suplir el hiato del desconocimiento profundo que el americano medio tenía de los pobladores primigenios de los vastos territorios de su país (Muñoz, 1992:17).

Nesse contexto, os trabalhos produzidos não trazem, segundo Muñoz, uma profundidade científica, mas constituem a expressão do interesse dos norte-americanos pelos antigos habitantes de seu país. Em 1920, notamos uma actuação mais profissional da

Antropologia. Nesse campo, onde encontramos um conjunto de produções que buscam, por meio de uma metodologia biográfica, o registro de culturas em extinção (ibid., 18).

Foi a “Escola de Cultura e Personalidade” que enfatizou a utilização do método biográfico. Muñoz sintetiza um conjunto de obras que se desenvolveram a partir da referida escola e indica a importância da década de 1940 para o futuro desenvolvimento do método biográfico. Destacam-se, a partir de Langness (1965, citado em Muñoz, 1992:23 e 24), algumas características essenciais do uso desta metodologia no campo antropológico, nomeadamente a possibilidade de retratar a cultura, testemunhar o impacto das mudanças sociais sobre os indivíduos, mostrar determinadas dimensões de uma cultura, ilustrar aspectos teóricos e comunicar dimensões ocultas nos processos cognitivos.

A década de 1960 é também citada pela riqueza dos estudos produzidos, especialmente em sua fundamentação metodológica. Muñoz (1992) ressalta, aqui, o trabalho de Óscar Lewis colocado como “*del punto de referencia más importante del género biográfico dentro de la Antropología Social*”. Seu trabalho, que foi dedicado basicamente à recompilação de Histórias de Vida, teve grande expressão nas Ciências Sociais e também como sucesso editorial. Utiliza “relatos de vida cruzados” e em “Los hijos de Sánchez” retrata, por meio de uma “estrutura polifónica”, a narração em paralelo de cinco membros de um grupo familiar.

Por outro lado, todos los comentaristas de su obra han destacado de forma unánime el gran valor literario y la gran fuerza expresiva de los documentos recogidos. Como testimonio de una situación, ningún otro documento en la Antropología Social ha tenido nunca el valor dramático, la ‘puesta en escena’ de esta obra (Muñoz, 1992:25).

São também muitas as críticas feitas a esse autor, sendo a mais contundente a que se refere ao conceito de pobreza presente em todas as obras, a pobreza como um “*cosmos autónomo, com su lógica, sus valores y sus formas de autorreproducción. Es una esencia y no un estado (provisional) de las personas*” (ibid., 25 e 26)¹⁴.

¹⁴ Sobre essa obra trago um fragmento do livro da vida, escrito em 13 de Junho de 2005: “Acabei de fazer a leitura de “*Os filhos de Sánchez*” de Óscar Lewis – um clássico no campo das histórias de vida na Antropologia. Ao longo da leitura um misto de sentimentos e emoções - é efectivamente uma obra literária e científica que traz a “beleza” e a “dureza” da vida de uma família pobre do México. A obra contém uma introdução escrita pelo investigador, o prólogo e o epílogo que trazem a narrativa do pai, Sánchez, e três partes que apresentam, em cada uma delas, a história de vida dos quatro filhos. As narrativas dos filhos envolvem as diversas fases da vida: a infância, a juventude e o desenvolvimento da vida adulta nas tramas do casamento, nascimento dos filhos e outros factos marcantes, ou seja, a proposta do investigador foi cobrir a totalidade dos acontecimentos vividos até o momento das entrevistas. Inicialmente, senti-me mobilizada e envolvida na compreensão da trama familiar, do contexto e na tentativa de caracterizar cada um deles em seu temperamento, contudo, o avançar da leitura trouxe-me grande angústia pela extrema dificuldade existencial dos personagens” (Livro da Vida, 2005).

Na **Sociologia**, a abordagem representativa e fundacional é, reconhecidamente, a “Escola de Chicago”. Entre as duas grandes guerras do séc. XX, o aporte biográfico coloca-se no contexto de uma “*Sociologia militante*”, nos Estados Unidos e na Polónia. Encontramos, nesse momento, uma grande euforia quanto ao uso da metodologia biográfica (Pineau e Michèle, 1983:137 e Balandier, 1990:7).

Chicago, nos anos 1920, tornou-se a capital do crime organizado, e o Departamento de Sociologia procurou constituir uma análise desse processo. O aporte biográfico possibilitou conhecer a situação e agir sobre ela no sentido da conscientização dos sujeitos (Pineau e Michèle, 1983:139 e 142). Utilizando a biografia, como método de observação participante, a enquete¹⁵ directa e tendo como inspiração trabalhos antropológicos, a Escola de Chicago (1920-1935) coloca-se como grande marco dessa perspectiva, por meio do trabalho de William I. Thomas e Florian Znaniecki, os promotores dessa escola¹⁶.

Com a chegada de muitos emigrantes nos Estados Unidos da América, percebeu-se a importância de ter o registro de suas histórias. Thomas e Znaniecki empreendem uma vasta pesquisa nas famílias polonesas, constituindo um trabalho extenso de dois volumes, com um grande número de cartas trocadas entre membros das famílias polonesas emigradas para os Estados Unidos, bem como a longa autobiografia de um jovem. A nota introdutória do primeiro volume define a organização do grupo primário com o qual trabalham e as longas colocações introdutórias e o final do segundo volume traz a dinâmica familiar, no aspecto da “*desorganização social da família e da comunidade*”¹⁷ (Ferrarotti, 1990: 165).

Paul Thompson analisa com entusiasmo as práticas da Escola de Chicago:

¹⁵ “Pesquisa ou investigação metódica, baseada em testemunhas, opiniões, etc., sobre determinado assunto” (Ferreira, 1999).

¹⁶ W. I. Thomas estudou Filosofia na Alemanha, era professor de inglês em Chicago onde passou seu doutorado em Sociologia; foi assistente do departamento de Sociologia em 1895. Três aspectos o interessavam: a antropologia, a assimilação dos imigrantes e das mulheres. A partir de 1920, fez sua carreira em Chicago. Florian Znaniecki nasceu em 1882, estudou Filosofia na Polónia, na Suíça e na França. Depois de um reencontro com Thomas, vai para Chicago trabalhar com ele. Em 1920, volta para Polónia onde implanta e desenvolve o método biográfico (Pineau e Michèle, 1983:138 e 139).

¹⁷ A obra a que Ferrarotti se refere é “Il contadino polacco in Europa e in America”, Comunità, Milano, 1968, vol I pp. 874, vol II pp. 841. O I volume da edição Italiana conta com 700 cartas e uma introdução que, segundo Luciano Gallino, traz um mosaico sobre a situação da Polónia entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX. Já o material do II volume, organiza-se nos seguintes grupos: “*la famille paysanne, le mariage, le système des classes dans la société polonaise, l’ambiance sociale, la vie économique, attitudes religieuses e magiques, intérêts théorique et esthétique - , il est composé de lettres envoyées à un journal local, de demandes expresses à Association pour la protection des émigrants, de procès verbaux, etc.*”. O trabalho termina com a autobiografia detalhada de um imigrante que retoma os temas apresentados anteriormente nas cartas, ligados aos processos de transformação. Segundo Ferrarotti, Galino insiste na contribuição da introdução da obra que serve de contextualização das cartas onde os autores analisam as relações entre personalidade e sistema social (Ferrarotti, 1990: 131-137).

Naqueles primeiros anos, os sociólogos de Chicago foram notavelmente inventivos em seus métodos, fazendo uso da entrevista directa, da observação participante, da pesquisa documental, do mapeamento e da estatística. Desenvolveram interesse especial pelo método de história de vida para o estudo de dois aspectos dos problemas sociais urbanos (1988:85).

A Escola de Chicago trouxe uma contribuição na prática da criminologia, por meio das histórias de vida de jovens dos bairros pobres da cidade e de narrativas de presos, visando o tratamento desses jovens. Outra dinâmica da escola foi o trabalho com idosos, incentivados a escrever suas autobiografias, diários, a emprestar suas cartas ou através de entrevistas sobre suas histórias de vida (ibid.).

Florian Znaniecki instituiu, na Polónia, uma utilização significativa e original do método biográfico para recolha de informações e conscientização - uma consciência de classe e também de consciência nacional¹⁸. A utilização do método deu-se por meio de concursos públicos sistemáticos, convocados pelo rádio, com o objectivo de viabilizar a recolha de memórias escritas sobre determinados temas¹⁹. Houve, assim, no período entre guerras, grande estímulo à produção de autobiografias escritas na Polónia, o que possibilitou a efervescência de uma verdadeira “*memorialística popular*”, espaço de expressão sobre a sociedade em suas experiências individuais e colectivas (Pineau e Michèle, 1983:142, Thompson, 1988:87 e Muñoz, 1992:37).

Destaca-se também a escola marxista do Instituto Social de Varsóvia, que tendo como base a perspectiva marxista, assume uma dimensão militante em sua actuação de pesquisa. A autobiografia é trabalhada nesse Instituto como uma forma de mobilização popular, articulada à análise das condições objectivas por meio de documentários estatísticos.

¹⁸ Depois da guerra de 1914-1918, a Polónia renasce como estado independente depois de mais de um século de dominação Russa, e deve construir novamente sua identidade social (Pineau e Michèle, 1983:142).

¹⁹ “*Não obstante, desde 1945, escrever memórias tornou-se uma forma importante de auto-expressão popular na Polónia, admitindo a discussão não só da sociedade de antes da guerra e da experiência da ocupação nazista, mas também da radical reconstrução social que teve lugar sob o regime comunista que veio a seguir. A chave desse êxito tem sido o uso de concursos de memórias, organizados pelos jornais e rádios nacionais e por jornais locais de todas as grandes cidades. São propostos temas amplos e oferecem-se prêmios consideráveis, duas ou três vezes por ano. Cada concurso atrai em geral mil ou mais inscrições. Os melhores resultados são publicados em folhetins nos jornais e editados como coletâneas sob a forma de livro. Até agora, várias centenas de milhares de poloneses já participaram desses concursos e foi organizado um arquivo nacional especial para o material assim coletado. Em suma, a memorialística popular tornou-se parte reconhecida do novo modo de vida nacional, numa medida que quase não encontra paralelo em outros países comunistas do mundo ocidental*” (Thompson, 1988: 38 e 39).

...l'autobiographie révèle le drame, la façon dont concrètement sont vécues les conditions objectives. Mais la biographie n'est pas seulement vue comme une méthode originale et complémentaire de recueil d'informations ; elle est aussi vue comme une méthode privilégiée de conscientisation de l'enquêté et de l'enquêteur (Pineau e Michèle, 1983:144).

Esse é o sentido militante da utilização do aporte biográfico no início do séc. XX - pesquisador e entrevistado assumem um papel activo no processo de construção do conhecimento.

São muitas as diferenças entre essa utilização inicial do método e as abordagens contemporâneas, contudo Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999:11) afirmam um elemento significativo do método que é comum - a preocupação em "*conservar documentos ameaçados de desaparecimento, registrar a escuta das últimas testemunhas*", dar voz àqueles que não foram contemplados pela história oficial (Pineau e Michèle, 1983:138 e Balandier, 1990:7).

Após a 2ª Guerra Mundial, os autores estudados identificam um "eclipse", uma estagnação na utilização dos métodos biográficos e grande ênfase na abordagem quantitativa, nos tratamentos numéricos e nas formalizações. Segundo Poirier et al. (1999:11), depois da grande ênfase nas *life histories* nos Estados Unidos, observa-se um desapego por esta abordagem. Somente nos anos de 1950 contemplamos o retorno de estudos biográficos na Europa²⁰ (Balandier, 1990:8 e Pineau e Michèle, 1983:144).

Balandier (1990:9), no prefácio da obra de Franco Ferrarotti "Histoire et Histoires de Vie", afirma que o sociólogo forneceu grande impulso para a retomada deste aporte metodológico, pois Ferrarotti vai criticar a utilização do método como ilustração, meio de se verificar uma determinada interpretação. Ferrarotti tece, assim, uma interessante crítica à utilização fragmentária das histórias de vida pelas ciências sociais, ou seja, o recorte de

²⁰ Muñoz (1992:37), em sua análise da trajetória histórica do aporte (auto)biográfico nas Ciências Sociais, também comenta o refluxo do método na década de 1940 e caracteriza seu posterior retorno: "*El método biográfico, tal como fue concebido y desarrollado por la Escuela de Chicago, desaparece irremediabilmente del panorama sociológico durante los años cuarenta, que es precisamente el momento en que la Antropología Social toma el relevo, Los estudios basados en documentos personales y, en concreto, los que se basan en la elaboración de historias de vida, que vuelven a aparecer a finales de los años sesenta, poseen un carácter diferente. En primer lugar, se trata, en general, de estudios marginales y un poco a la defensiva, dado el escaso crédito que la academia les otorga en general. Por otro lado, se trata en muchas ocasiones de estudios basados en un testimonialismo extremo, basado en la filosofía de "ceder la palabra a los actores sociales", propia de las corrientes humanistas radicales, que utilizan ese medio para manifestar su aversión al positivismo, como ocurre en casos como los de Parker o Plumer en Gran Bretaña. Finalmente, un tercer rasgo caracterizador es la vinculación del método biográfico a una serie limitada de áreas específicas de estudio que, por lo general, son menos accesibles a través del método del survey, como, por ejemplo, los estudios sobre la mujer, la homosexualidad, la vejez, las experiencias de guerra, la alienación en el trabajo, el mundo de la droga, de las cárceles o la prostitución.*"

informações biográficas para confirmação de fatos, apenas como fonte de informação pontual ou ainda a redução da biografia a um exemplo, ilustração de uma interpretação. Nesse sentido, segundo este autor, perde-se o sentido do valor heurístico do método, reenviando-o ao quadro teórico lógico-formal, contrariando-se sua proposta epistemológica (Ferrarotti, 1990).

Buscou-se, dessa forma, inserir o método biográfico nas ciências da natureza, afirmando características como a objectividade, a pesquisa indutiva, nomotética e o trabalho com dados quantitativos, estatísticos. Observou-se a tentativa de colocação da biografia no quadro epistemológico da sociologia tradicional. Para Ferrarotti, o desafio do método biográfico é justamente trabalhá-lo a partir de sua epistemologia imanente que se traduz pela dimensão subjectiva e pela exigência antinomotética (Ferrarotti, 1990).

A própria dinâmica do trabalho com o aporte biográfico, exigindo uma interacção directa, uma relação pessoal incontornável entre o pesquisador e o entrevistado, foi colocando, a partir dos desdobramentos metodológicos, o referido aporte no contexto da pesquisa-participação. *“De la sociologie comme parti pris de neutralité et pratique administrative socialement neutre, on passe à la sociologie comme participation humaine significative et moyen d’autodéveloppement ”* (ibid.).

E, assim, nos anos de 1960 e 1970 a literatura aponta para um *“reflorescimento multiforme”* das histórias de vida não só como metodologia, mas também em suas bases epistemológicas. Nesse momento, nos EUA, utiliza-se a biografia como o estudo dos grupos primários e, na Europa, desenvolve-se uma *“teoria da biografia como ciência do indivíduo singular”*. Além do florescimento académico, Pineau destaca que na América do Sul, com Moema Viezzer, o método também reaparece em sua dimensão de conscientização popular (Pineau e Michèle, 1983:148).

Nos EUA, há uma ênfase no método como estratégia de recolha de dados com grupos, não mais a partir de indivíduos isolados, através de questionários. Considerando que cada pessoa participa da sociedade por meio de diferentes grupos, Óscar Lewis defende a autobiografia dos grupos primários como forma mais adequada à pesquisa sociológica do que o foco no sujeito individual (ibid., 148 e 149).

Em outra direcção, encontramos na Europa o desenvolvimento das histórias de vida numa perspectiva marxista, buscando para este aporte um outro estatuto epistemológico: *“a biografia torna-se a ciência da produção do homem concreto”*. Nos anos sessenta, Jean Paul Sartre efectua uma crítica ao positivismo e ao marxismo, já que estes não deixam espaço para o estudo do homem em sua existência concreta, quotidiana; o sujeito fica apagado tanto numa ciência geral quanto diante da história e dos movimentos de classe. Propõe, assim, a

possibilidade de estudar o homem na “*totalidade sintética de suas significações*”, buscando um método para actuar nesta complexidade. “*Le fondement de l’anthropologie c’est l’homme lui-même, non comme objet du Savoir pratique mais comme organisme pratique produisant le Savoir comme un moment de sa praxis*” (J.P. Sartre, citado em Pineau e Michèle, 1983 :158). Para este estudo do homem concreto, em suas múltiplas mediações sociais, Sartre toma como referência a dialéctica da praxis humana. Segundo Pineau, a perspectiva epistemológica dialéctica é a que parece dar conta, com mais propriedade, da especificidade do método biográfico (Pineau e Michèle, 1983: 156-159).

Lucien Sève, tendo como referência também a abordagem marxista, procura analisar o aporte biográfico a partir da psicanálise, formulando uma teoria da personalidade. Segundo esse autor, os actos dos indivíduos constituem o resultado de um processo dialéctico entre uma dinâmica individual e colectiva, expressão de si e das relações sociais objectivas (Pineau e Michèle, 1983:160, 162).

Na tradição militante das histórias de vida, nesse mesmo contexto histórico, destaca-se a abordagem de Maurice Catani, que procura dar voz àqueles que socialmente foram excluídos da palavra. Nesse sentido, distingue autobiografia, história de vida e história de vida social. A autobiografia está, segundo este autor, ligada à tradição literária e focaliza os notáveis; a história de vida vem marcada por uma tradição institucional e clínica, já a história de vida social é resultado de uma relação dialéctica, um fazer de relação (ibid., 171, 172).

O outro autor destacado por Pineau e Michèle é Daniel Bertaux que, nos anos setenta e oitenta, articula o aporte biográfico ao estatístico, procura romper com o enfoque que chama de humanista e clínico, enfatizando o estudo das práticas, da acção, das relações sociais (1983: 176, 177). Quanto ao trabalho de Bertaux, observamos a busca de compreensão das “estruturas que produzem as trajectórias individuais”.

Sendo as histórias de vida vistas como técnicas para estudar as estruturas sociais e as suas leis, Bertaux designa, significativamente, a sua abordagem como ‘*estruturalista-positivista*’ (Finger, 1989:236). O sujeito surge como um produto da estrutura social e, como consequência mais uma vez, não há lugar aqui para a subjectividade (Araújo e Magalhães, 2000:19).

Esta perspectiva pode ser observada em diversos momentos da obra “*Les récits de vie*” (1997) de Daniel Bertaux. Há uma busca de conciliar a necessária articulação entre a “*estética literária*” e a “*ética humanista*” das histórias de vida com o que considera como perspectiva da investigação científica: a visão “*cognitiva e objectivista*”. Esse autor traz como hipótese central que o “*mesocosmo*”, ou seja, os movimentos que actuam sobre o conjunto do



mundo social são os mesmos que actuam sobre o “*microcosmo*”, os indivíduos. Nesse sentido, o objectivo do trabalho com as narrativas de vida, para Bertaux, é dar inteligibilidade aos processos sociais, confirmando uma abordagem “*estruturalista-positivista*” (Bertaux, 1997: 6 e 14).

E, assim, no sentido de investigar o que há de geral nas situações particulares da vida, o autor propõe que sejam estudados muitos casos, a fim de estabelecer uma comparação. “*Dans la perspective ethnosociologique ce qui importe, c’est d’avoir couvert, au mieux des possibilités du chercheur, la variété des témoignages possibles. L’enjeu n’est pas seulement descriptif: il concerne également la validité du modèle*” (Bertaux, 1997:22). Há uma preocupação com a generalização dos resultados, a busca de um “*modelo*” que apresente validade do ponto de vista da análise global dos processos sociais. Muñoz (1992:55) denomina esta perspectiva em Bertaux de “*método de saturação informativa*”; o processo de saturação é o que garante a validade científica na observação de regularidades empíricas e o estabelecimento de perspectivas estruturais.

Observamos, assim, que, na Antropologia e na Sociologia, as histórias de vida já contam com um longo caminho percorrido, marcado por momentos de grande ênfase nessa perspectiva metodológica, mas também momentos estagnação e de reflorescimento. São também muitos os autores que trouxeram contribuições significativas. Considerando a pluralidade nesse campo metodológico, Mathias Finger (1989, citado em Araújo e Magalhães, 2000:19) sistematizou quatro abordagens, destacando a História Oral, a Escola de Chicago, a “*sociologie du cours de vie*” de Bertaux e as contribuições de Franco Ferraroti, considerando-se de forma consensual, a produção de Ferraroti, como o grande marco no aporte (auto)biográfico. Buscaremos no próximo item sistematizar as principais contribuições e conceitos, articulando-os, também, à trajectória do campo histórico, anteriormente analisada.

III – Definições e interfaces

A passagem pela abordagem das histórias de vida, em diferentes campos das ciências humanas, faz-nos perceber uma multiplicidade de fios, de matizes diferenciados, mas que trazem uma interessante interligação de pontos comuns. O olhar sobre esses fios e pontos varia, certamente, a partir da referência epistemológica do investigador, pois, como nos mostrou o percurso histórico, as histórias de vida podem estar a serviço de diferentes

perspectivas de construção do conhecimento²¹. Considerando o foco teórico do presente trabalho, buscaremos articular as contribuições da História às da Sociologia no que elas trazem de definições e interfaces entre estes campos, tendo como referência a dialéctica histórica que nos orienta o olhar.

A história de vida, como já ressaltado, manifesta-se como movimento propriamente humano de dar sentido à vida e à sua historicidade. Constitui um enfoque teórico-metodológico que, rompendo com o paradigma lógico-formal, focaliza a vida, em suas tramas individuais e colectivas, como um *locus* privilegiado de compreensão dos processos sociais e históricos. Nesse sentido, esta não se reduz a uma técnica de recolha de dados ou de informações, mas também não se afirma como uma teoria ou ciência isolada, colocando-se, por sua natureza, na mediação dialéctica entre a prática da investigação e a construção de conhecimentos, numa abordagem multirreferencial que vai possibilitando a inteligibilidade dos processos humanos.

A temporalidade assume grande relevância nessa abordagem, pois trabalhar com as histórias de vida aponta para o desafio de ruptura com a linearidade paralisante do paradigma simplificador e coloca-nos na intensidade de reflexões que cruzam passado, presente e futuro. O presente problematiza o passado, projectando o futuro. Assim, falar de história de vida, tanto na História como na Sociologia, é falar do movimento ontológico de conhecer, de dar sentido às trajectórias vividas, desejando sempre a construção do futuro.

Encontramos, também, a ruptura com uma clássica colocação dos lugares de quem investiga e constrói conhecimento científico e de quem participa como objecto investigado. Investigadores e participantes são sujeitos do processo de conhecer e, nesse sentido, há um movimento de formação que envolve de forma vital aqueles que se colocam com a alma na pesquisa. As histórias de vida envolvem, portanto, a acção propositiva dos sujeitos, um trabalho laborioso de pavimentação do passado, na construção dos múltiplos sentidos do presente e do futuro. Nas palavras de Thompson (1998:43): *“A história não deve apenas confortar; deve apresentar um desafio, e uma compreensão que ajude no sentido da mudança... O que se requer é uma história que leve à acção; não para confirmar, mas para mudar o mundo”*.

²¹ É assim que observamos no caminho histórico, anteriormente analisado, diferentes ênfases: no individual ou na trama colectiva de constituição do humano, na busca de neutralidade com apoio estatístico ou no reconhecimento da subjectividade como caracterizadora da produção do conhecimento no campo das ciências humanas, numa fundamentação lógico-formal ou dialético-histórica.

O olhar sobre as contribuições da História e da Sociologia nos leva a essa tessitura comum. Os objectos de investigação peculiares a cada um desses campos vão sinalizando o caminho de suas especificidades. Situamos, contudo, o presente trabalho na apropriação do fértil diálogo possível. Faz-se necessário, assim, definir alguns conceitos e a forma como serão trabalhados nesse diálogo.

1. Alguns conceitos

Munõz (1992:13) assinala a pluralidade terminológica que envolve o uso do método biográfico, em função de diferentes tradições académicas e nacionais. Pluralidade que traz dificuldades na definição conceitual; assim, o autor propõe uma sistematização a partir do que considera um consenso nesse campo.

Biografia e autobiografia são os termos mais utilizados e vêm de uma matriz literária, géneros utilizados desde a Antiguidade Clássica. Lejeune propõe a seguinte definição de autobiografia:

des récits écrits par l'individu concerné lui-même (ce qui exclut les biographies), présentés comme directement référentiels (ce qui exclut les romans) et portant sur une vie entière ou sur l'essentiel d'une vie (ce qui exclut à la fois les souvenirs d'enfance, les récits détachés d'épisodes de la vie adulte et les journaux intimes) (1986, citado em Pineau e Le Grand, 1993 :31).

... a autobiografia é a narração retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz da sua própria vida, quando põe a tónica na sua vida individual e, em particular, na história da sua personalidade (Lejeune, 2003:37).

Esta definição nos ajuda a demarcar aspectos importantes. A autobiografia é uma produção escrita do próprio sujeito sobre si e tem como referência sua trajectória existencial, enfocando, assim, a vida de forma ampla, ou seja, não aborda fragmentos, mas busca a expressão da totalidade ou o essencial da vida. Referindo-se às histórias de vida, Josso (2002:20) também defende que uma especificidade dessa abordagem é a busca de enfoque sobre a globalidade de vida e não sobre determinados aspectos²². Perspectiva também assumida por Araújo e Magalhães (2000:13) que definem a história de vida como “*a narrativa solicitada a uma pessoa por quem pretende recolher as suas memórias de experiências, percursos e as subjectividades, abrangendo o período da sua vida desde os*

²² Segundo Josso (2002:20), o trabalho com “fragmentos” caracteriza a perspectiva de “projectos temáticos”.

primeiros tempos até o momento em que decorrem os encontros”, reforçando desta forma o carácter global das histórias de vida.

A biografia traz a presença do outro que recolhe informações e registra uma trajectória de vida, também na busca de globalidade. Tanto a autobiografia como a biografia focalizam a história individual. Contudo, numa perspectiva dialéctica, compreende-se que o individual está posto num processo colectivo de constituição. Nesse sentido, a narrativa é sempre plural e deve buscar a intensidade das mediações sociais e contextuais que dão sentido a trajectória estudada.

Araújo e Magalhães (2000) analisam as complexas relações entre a história de vida escrita com a participação do/a investigador/a (biografia) e a autobiografia. Se há uma perspectiva metodológica nitidamente diferenciada, as fronteiras são porosas, pois *“a margem de autonomia da pessoa biografada é grande e que lhe compete seleccionar os acontecimentos e dar relevo às experiências que pode ou quer transmitir”* (ibid.,13). A presença do/a investigador/a não deve bloquear a emergência da subjectividade do entrevistado. Nesse sentido, a história de vida assume os contornos de um intenso diálogo.

As reflexões sobre os conceitos de autobiografia e biografia, a partir da matriz do campo literário, trazem, dessa forma, indícios importantes para a constituição do método (auto)biográfico no campo das Ciências Sociais, nomeadamente, na educação e na formação de professores/as.

Retornando a Muñoz (1997), encontramos uma sistematização de conceitos no campo das Ciências Sociais para as quais se considera, como marco, a publicação da obra *The Polish Peasant*, de Thomas e Znaniecki, em 1920, em que se emprega o termo *“life history”* para *“describir tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador, como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, más el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial”* (Muñoz, 1992:13).

O termo *“life story”* foi introduzido posteriormente para referir-se à *“narración biográfica de un sujeto que, a veces, puede ser publicada sin retocar, con fines de proporcionar una mayor fuerza testimonial, conservando incluso las propias peculiaridades lingüísticas de la persona”* (ibid., 13).

A partir dos conceitos acima percebe-se que o termo *“life story”* (*“récit de vie”* em francês) corresponde à “história de uma vida” tal como contada pelo próprio sujeito; já a *“life history”* (*“histoire de vie”* em francês) compreende o trabalho do investigador sobre a

história contada pelo sujeito, bem como a introdução de outros documentos complementares (ibid.,13).

Já, segundo Daniel Bertaux (1997), o termo “*récit de vie*” foi introduzido na França mais recentemente (nos últimos vinte anos) e indica uma narrativa que resulta de uma entrevista, onde o pesquisador solicita que o entrevistado narre toda ou parte de suas experiências de vida: “*La conception que nous proposons consiste à considérer qu’il y a du récit de vie dès lors qu’un sujet raconte à une personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue. Le verbe ‘raconter’ (faire le récit de) est ici essentiel : il signifie que la production discursive du sujet a pris la forme narrative*” (ibid., 32).

O autor sublinha a diferença ente autobiografia e narrativa de vida, sendo a primeira um trabalho do sujeito feito a partir de uma narrativa escrita e autoreflexiva, priorizando um olhar sobre a globalidade da vida, já a narrativa de vida assume a forma oral e é fundada no diálogo entre o investigador e o sujeito, focalizando as experiências por meio de um “*filtro*” (Bertaux, 1997:34). O conceito de “*filtro*” é interessante no sentido de indicar que efectivamente a narrativa de vida prioriza o trabalho com os fragmentos da vida que são orientados de função do objecto de estudo em foco e dos movimentos da memória do que reconta sua vida.

Este autor busca estabelecer uma diferença entre a “*história real de uma vida e a narrativa que é feita em circunstâncias dadas*”. Coloca-se contra uma abordagem “*textualista*” que vê a história de uma pessoa como uma realidade discursiva, afirmando a defesa de uma visão “*realista*” para a qual a história de uma pessoa parte de uma realidade que é condição prévia a forma como conta essa história. Afirma, assim, que partindo de vários testemunhos pode-se chegar a realidade do contexto sociológico, independente das singularidades (ibid., 32 e 33).

Bertaux (1997:46) destaca três funções das “*narrativas de vida*” no contexto da investigação: a função exploratória, quando o pesquisador não tem familiaridade com o tema e as narrativas constituem uma etapa inicial de recolha de dados; a função analítica que constitui o processo de recolha e análise das entrevistas e de outras fontes e a função expressiva quando ocorre a publicação integral da narrativa, destacando-se nesse caso a função de comunicação.

A preocupação com a ênfase no contexto, bem como com a validação do trabalho biográfico, engendrou uma **perspectiva etnobiográfica**, na qual a biografia constitui apenas uma das etapas do processo de investigação sendo complementada por um conjunto de outros procedimentos. “*... O narrador não é um sujeito isolado, faz parte de vários grupos, de uma*

sociedade e de uma cultura precisas. É preciso que todas essas dimensões sejam restituídas” (Poirier, et al. 1999:38).

Poirier et al. (1999:38-41) analisam a etnobiografia como uma modalidade de trabalho no campo metodológico, afirmando que seu ponto de partida consiste na perspectiva de que as histórias de vida não constituem um produto acabado, mas o ponto de partida de um conjunto de outros procedimentos metodológicos que vêm no sentido de complementar a investigação. O narrador faz parte de vários grupos, de uma sociedade, de uma cultura, a etnobiografia procura reconstituir essas mediações. Busca, assim, uma perspectiva global que envolve: uma história de vida, contextualizada do ponto de vista sócio-cultural, analisada criticamente pelo narrador, colocada em debate pelos membros do grupo e *“confirmada pelos procedimentos clássicos do inquérito etnográfico”*, ou seja, a realização de outras técnicas de investigação que viriam no sentido de complementar a pesquisa. Muñoz destaca ainda o conceito de *“biograma”* de Abel (1947) *“que es usado com bastante frecuencia para referirse a los registros biográficos de carácter más sucinto y que suponen la recopilación de una amplia muestra de biografías personales, a efectos comparativos...”*. Junto a essas narrativas o investigador utiliza um conjunto de documentos pessoais e informações que complementam o relato de vida.

No campo historiográfico, encontramos a metodologia da “História Oral”, já analisada em sua conceituação e que focaliza essencialmente o depoimento oral como fonte da investigação histórica.

Retomando a sistematização efectuada nesse item do texto, observamos uma pluralidade de expressões e ênfases que indicam a polifonia e a riqueza de possibilidades metodológicas do enfoque que, tomando sua origem fundacional na Antiguidade, talvez possa ser chamado, de uma forma mais genérica, de (auto)biográfico. Encontramos, nomeadamente, as expressões História de Vida, Narrativa de Vida, Etnobiografia e História Oral. Observamos, em cada uma delas, o foco em diferentes campos do conhecimento, sendo as três primeiras mais comuns no âmbito sociológico e a última referida mais especificamente ao campo historiográfico. Notamos, também, na variação das expressões, ênfases diferenciadas no processo metodológico de desenvolvimento das abordagens de investigação. Na “História de Vida”, percebemos foco na temporalidade; na “Narrativa de vida”, ênfase na expressividade, na necessidade de visibilidade, de comunicação da vida no processo de investigação, por meio do trabalho com relatos orais e/ou escritos. Já a “História Oral” focaliza, essencialmente, o depoimento oral como fonte da investigação histórica.

Na presente investigação, tomamos, como referência, o termo “história de vida” pela articulação proposta entre vida e historicidade. O foco centra-se, assim, na temporalidade como dimensão fundamental desta abordagem, abrindo a possibilidade de trabalho com diferentes recursos como narrativas orais e escritas, documentos pessoais; enfim, o que possa constituir apoio material e simbólico à expressão e busca de sentido para a vida nas tramas do tempo. A expressão da vida como movimento ontológico traz necessariamente sua dimensão histórica manifesta num caminho de construção não previsível.

Na análise de diferentes modalidades de histórias de vida, Pineau e Le Grand, destacam categorias que podem favorecer nossa análise. São elas: as médias, os actores/atores, o objecto a exprimir - a vida, os objectivos a seguir e a temporalidade (1993:34). As histórias de vida são construídas tendo um suporte do ponto de vista material, passando, inicialmente, pelas narrativas orais, pela escrita e, na contemporaneidade, pela profusão de recursos tecnológicos que se vêm afirmando como memória externa. As histórias de vida contam sempre com seus actores, os que trazem a vida para a narrativa e aqueles que se colocam como autores que podem ser os próprios sujeitos, no caso da autobiografia, ou sujeitos externos que fazem o registro pelos actores, no caso das biografias. O objecto a exprimir é a própria vida em suas tramas e caminhos; os objectivos a perseguir são diferenciados, de acordo com os actores e autores e o recurso da temporalidade se apresenta a partir de diferentes concepções sobre o tempo e sua dinâmica. O tempo pode ser visto como linear, estático e cronológico, com um olhar preso ao passado ou não linear, trazendo a densidade de mediações do presente.

As histórias de vida, tanto no campo histórico como sociológico, assumem, assim, múltiplos desdobramentos conceituais, constituindo formas metodológicas, também, diferenciadas algumas das quais apresentamos, em forma de síntese, no item a seguir.

2. A Diversidade metodológica²³

Para situar a diversidade metodológica, encontramos em Pineau e Le Grand (1993), Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) e Josso (2002) uma interessante possibilidade de sistematização. Inspirando-se em M. Catani, Pineau e Le Grand (1993) destacam algumas vertentes de trabalho com as histórias de vida, nomeadamente:

²³ A diversidade metodológica foi também apresentada nos quadros nº 1 e 2, páginas 83 e 84, deste trabalho.

1. *A instrução biográfica* – fundada no inquérito por meio de questionário;
2. *A narrativa de práticas* – que focaliza um aspecto da vida de um grupo de pessoas, aspecto relativo a uma prática social;
3. *A entrevista biográfica* – trabalho sobre uma ampla dimensão da vida, enfocando diferentes fases, em que a narrativa do entrevistado é reorganizada pelo investigador;
4. *A história da vida social aprofundada* – por meio de um conjunto de entrevistas, onde o investigador estabelece uma relação profunda com o entrevistado que participa de forma intensa de todas as etapas do trabalho;
5. *A autobiografia* - a escrita da totalidade ou da parte da trajetória de vida pela própria pessoa;
6. *A história de vida de grupo* – trata-se de *biografias cruzadas*, onde os sujeitos são associados em diferentes intensidades à pesquisa e ainda nessa categoria coloca-se o trabalho com um grupo de formação no qual os participantes narram suas histórias na presença dos outros, resultando numa narrativa escrita individual ou colectiva (Pineau e Le Grand, 1993:112).

Muñoz (1992:49-55) indica a possibilidade de trabalho com o “*caso único*”, visando aprofundar o estudo de um determinado tema ou por meio de “*relatos biográficos múltiplos*”, desdobrando-se, ainda, em “*relatos paralelos*” com utilização de uma amostra ampla, tendo em vista um estudo comparativo e o estabelecimento de generalizações e os “*relatos biográficos cruzados*”, para o qual cita como exemplo a obra “*Los hijos de Sánchez*” de O. Lewis, com uma preocupação holística sobre determinado tema. Aqui é importante fazer referência às relações entre a abordagem (auto)biográfica e a perspectiva do estudo de caso. Segundo Sarmiento (2003), ainda que o estudo de caso apresente sua origem em estudos qualitativos e etnográficos ligados à escola antropológica de Chicago, observamos uma grande plasticidade sendo utilizado por diferentes matrizes teóricas e metodológicas.

O estudo de caso pode definir-se como ‘o exame de um fenómeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social’ (Merriam, 1998, p.9); ou, então, como ‘uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes’ (Yin, 1994, p.13) (Sarmiento, 2003:137).

Nesses conceitos, destaca-se, como aspecto comum, a “*natureza singular do objecto de incidência da investigação*”, situando-se numa “*unidade*” ou “*sistema integrado*” (ibid.). A partir dessa reflexão, podemos questionar se os estudos biográficos são estudos de caso? Encontramos, na análise de Manuel Sarmiento (2003), pistas para essa reflexão, pois, segundo ele, os estudos de caso realizados com os professores/as “*tendem a confundir-se com os estudos biográficos, as histórias de vida*”. De uma forma simples, entendemos que nem todo o estudo de caso tem natureza (auto)biográfica, mas que toda pesquisa (auto)biográfica consiste em estudo de caso, pela particularidade e singularidade de trajectórias, podendo incluir as mais variadas modalidades, desde o estudo de caso único até os estudos de casos múltiplos.

No contexto específico das *histórias de vida em grupo* e focalizando a pesquisa-formação, Josso (2002:15-20) sinaliza o desdobramento de duas vertentes:

1. As histórias de vida como busca da compreensão biográfica da formação, através de um trabalho que coloca ênfase nos momentos da vida que se constituíram em efectivas experiências de formação, priorizando-se, assim, uma narrativa global da vida e
2. A colocação de abordagens biográficas no sentido do desenvolvimento de projectos específicos de formação, por meio de uma perspectiva experiencial e/ou tematizada²⁴.

Encontramos na síntese dos autores citados uma variedade de possibilidades da investigação com o aporte das histórias de vida, um caminho metodológico que vai de uma perspectiva de trabalho com dados biográficos tratados de forma mais quantitativa – no caso das enquetes, ao tratamento mais qualitativo – no caso dos grupos de pesquisa-formação; de uma abordagem individual a uma abordagem colectiva; de uma narrativa directa – no caso da autobiografia, ou seja, sem a interferência do investigador, à presença do investigador como um dos sujeitos da pesquisa; da possibilidade de trabalho com a amplitude de diferentes fases da vida ao trabalho com fragmentos; de um controle directo do investigador, por meio de um questionário fechado a uma actuação mais livre e tematizada pelos participantes.

²⁴ A autora cita, como exemplos de trabalho com projectos, a construção de itinerários de experiências profissionais ou sociais e atividades que possibilitam a análise comparativa de saberes anteriores e competências que precisam ser adquiridas por adultos que, após longo tempo, retornam ao trabalho (Josso, 2002: 20).

É importante ainda incluir, como possibilidade metodológica, a contribuição dos “documentos pessoais”, ou seja, além dos desdobramentos possíveis, como visto acima, Plummer (1989:15-38) traz uma contribuição na sistematização de documentos que podem complementar e, em certos casos, constituir o recurso básico de uma pesquisa fundada no aporte (auto)biográfico. Há uma diversidade de documentos e o autor observa diferentes usos dos mesmos nas ciências sociais, tendo como busca fundamental a subjectividade dos participantes. Dentre os documentos citados pelo autor, destacamos o diário, as cartas, a literatura baseada em factos reais, as fotografias, os vídeos; enfim, são documentos que constituem a memória material dos sujeitos, que falam por meio de diferentes línguas da vida e de seus movimentos.

A essa pluralidade metodológica acrescenta-se a diversidade também na forma de tratamento dos dados e a dinâmica de sua interpretação. Poirier et al. (1999:15) destacam investigações que realizam a reprodução integral das narrativas e outras que propõem sua reconstrução pelo investigador. Quanto à interpretação, Pineau e Le Grand (1993:100) indicam três modelos para o que consideram o segundo momento das histórias da vida. O *modelo biográfico*, no qual a interpretação é feita de forma prioritária pelo investigador; o *modelo autobiográfico* – que no outro extremo coloca a interpretação na responsabilidade exclusiva do próprio narrador e o *modelo dialógico* – assentado na partilha, onde narrador e investigador se colocam a responsabilidade sobre a análise e a interpretação.²⁵

Colocamo-nos, assim, frente a uma ampla diversidade de caminhos trilhados pelas ciências humanas, encontrando diferenciações marcadas na concepção de pesquisa, ou seja, em sua conceptualização, no processo de seu desenvolvimento e na análise dos dados. Nesse sentido, compreendemos que as matrizes conceituais, o campo disciplinar ao qual está filiado o pesquisador, bem como a problemática focalizada constituem elementos definidores do desdobramento metodológico, bem como da perspectiva interpretativa adoptada. No Capítulo a seguir, focalizamos, então, o caminho dessa perspectiva teórico-metodológica no campo educativo.

²⁵ Em momento posterior desse capítulo aprofundaremos as perspectivas relativas a análise e interpretação.

CAPÍTULO 2:

INCIANDO O DIÁLOGO: UM OLHAR DIRIGIDO À LITERATURA EDUCACIONAL

I – Introdução

Neste momento da pesquisa, olhamos a literatura educacional com a curiosidade de compreender as principais referências que marcam o campo de estudo proposto pela presente tese. Nesse movimento, recorreremos, especialmente, a trabalhos realizados em Portugal, no Brasil e em países francófonos, dos anos oitenta aos dias actuais²⁶, buscando, assim, um diálogo entre a produção no referido domínio. A elaboração deu-se mediante uma lenta tessitura que consistiu em garimpar periódicos, livros e outros trabalhos científicos com o objectivo de encontrar os principais fios e matizes que pudessem oferecer uma visão sobre a temática em estudo.

Reflexões registradas no livro da vida sinalizam a intensidade do processo dessa tessitura:

..., depois de ter revirado tanto as bibliotecas quanto a Internet à procura dos trabalhos publicados sobre histórias de vida e formação de professores, uma pesquisa simples no Instituto de Inovação Educacional levou-me ao encontro de títulos que ainda não constavam na minha "lista" e que estão se mostrando muito férteis.

As idas e voltas desse movimento levam-me a reflectir sobre o sentido da revisão de literatura como caleidoscópio e não como puzzle: se no puzzle as peças estão dadas e a actividade do sujeito centra-se na composição de uma imagem previamente definida; no caleidoscópio, a mudança dos movimentos encaminha diferentes encontros com fragmentos e pistas. É claro que, se há um sentido possível de interpretação da produção do campo das Ciências da Educação, em Portugal, no que se refere à relação entre histórias de vida e formação de professores, é certo, também, que esta é dada pelas possibilidades de encontro com diferentes "pedrinhas", tal como no garimpo. A conjugação dessas pedras vai indicando uma diversidade de possibilidades interpretativas.

Se muitos textos trazem um título apelativo e indicativo do foco na temática abordada, a leitura, apenas da introdução, fez-me desistir de alguns desses. Por outro lado, textos que a procura restrita, por meio das categorias que organizei para o estudo, não me levaram a encontrar, por indícios de outros autores, fui conduzida a verdadeiros presentes, como o texto de T. M. S. Vasconcelos (1997)

(Livro da Vida, 10 de Novembro de 2005).

²⁶ Limitámos a pesquisa até ao ano de 2006.

A informalidade da narrativa do livro da vida ajuda-nos a situar o processo de constituição da revisão de literatura. Em movimentos de idas e voltas, fomos guiados por um caminho com categorias previamente definidas, mas também deixamos que o “encontro” com cada texto apontasse para “viegas” não visualizadas, inicialmente, e que foram se mostrando pertinentes ao estudo proposto.

Sintetizamos abaixo o roteiro de estudo trilhado em suas diversas etapas.

1. O processo de revisão de literatura incluiu:

Quanto aos periódicos: selecção dos mais representativos²⁷; análise dos volumes disponíveis nas bibliotecas das seguintes Universidades: Lisboa, Évora e Minho, em Portugal, e Universidade Federal Fluminense e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, no Brasil, e pela Internet, destacando-se os volumes disponíveis dos anos de 1980 a 2006; selecção dos artigos que versam sobre as seguintes temáticas/categorias: formação, professores, memória, história de vida, experiências docentes, formação académica, saberes pedagógicos, práticas instituintes e identidade; montagem de uma tabela com os artigos seleccionados; fotocópias dos artigos seleccionados; leitura; montagem de uma tabela para o fichamento e realização do fichamento de cada texto. Os fichamentos tentaram sistematizar a visão dos autores sobre as temáticas/categorias acima citadas e foram agrupados de acordo com a ênfase predominante.²⁸

Quanto aos livros: selecção de obras representativas - nomeadamente centradas na abordagem das histórias de vida e formação -, leitura e fichamento. Apesar de focalizar trabalhos no campo das histórias de vida,

²⁷ Foram analisados os seguintes periódicos:

- **Portugueses:** Colóquio Educação e Sociedade, Inovação, Revista de Educação, Revista Educação, Sociedade e Culturas, Revista Lusófona de Educação, Revista Portuguesa da Educação e Revista Portuguesa de Pedagogia.
- **Brasileiros:** Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Educação em Revista, Revista Brasileira de Educação e outras revistas que, apesar de não terem constituído foco da pesquisa bibliográfica, contribuíram com artigos ligados à especificidade do estudo proposto, como a Revista de Psicologia USP, Educação e Pesquisa e Contexto e educação.
- **Francófono:** Education Permanente.

²⁸ Anexos nº 1 e 2.

utilizou-se a mesma tabela dos fichamentos dos artigos; assim, buscamos também captar a presença das demais temáticas.

Quanto às actas das reuniões científicas: foram seleccionadas as referentes à Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) e à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped).

2. Buscamos foco no diálogo entre Portugal e Brasil. Os países francófonos e os demais entraram ampliando a análise, na perspectiva de uma contextualização mais alargada. Nesse sentido, apenas um periódico francês foi analisado. Contudo, este, por ser especializado na temática em estudo, trouxe a contribuição de um grande número de artigos. Nesse sentido, não houve preocupação de equivalência quantitativa das fontes consultadas, sendo a referência inicial, quanto aos periódicos, de três em cada país. Foi, no entanto, em Portugal que tivemos acesso a mais fontes. O critério, quanto aos livros, foi o foco ou a representatividade deles no campo das histórias de vida.
3. A dimensão temporal foi tomada apenas como referência, pois, de facto, nem em todas as fontes foi possível contemplar o espectro proposto.
4. Para montagem da grelha de análise da literatura, foram consultados os fichamentos dos artigos, dos livros pesquisados e dos demais textos científicos. (Anexos nº 3 e 4)
5. A partir do estudo realizado, encontramos, para cada temática/categoria, desdobramentos indicados pela literatura, traduzindo, assim, as convergências e diversidades das mesmas.
6. Após a montagem da grelha de análise, efectuamos nova leitura dos eixos convergentes, buscando, assim, sistematizar a análise.

A partir desse estudo, organizámos o presente capítulo da tese que se desdobra em três eixos. No primeiro, focalizamos, numa contextualização geral, o olhar da literatura sobre os/as professores/as e a formação, destacando os estudos no campo da profissionalidade

docente, os “espelhos” atribuídos pela pesquisa educacional aos/às professores/as, bem como elementos de conceituação da formação docente inseridos nos textos estudados. O segundo foi dedicado à discussão central da presente pesquisa: “as histórias de vida e a formação de professores/as”, numa análise teórico-metodológica dos principais aspectos destacados. E, no terceiro, sinalizamos os cuidados e desafios que se colocam na utilização do aporte (auto)biográfico.

II – O/A professor/a e a formação

1. Introdução: os/as professores/as, a formação e a pesquisa educacional

Observamos, de forma marcante, na literatura educacional, que o campo da formação de professores como um todo passa por uma “viragem” (Nóvoa, 1992a:15), que se traduz pela recusa do modelo de racionalidade técnica e pela busca de um referencial que incorpore a subjectividade nos processos formativos. Enquanto a perspectiva da racionalidade técnica fragmenta o fazer pedagógico entre os que pensam e executam, lançando luz numa imagem docente como aquele que desenvolve propostas formuladas em outras instâncias, um conjunto de pesquisas, que se intensifica nos anos 1980, passa a olhar o/a professor/a como autor e gestor das práticas educativas e, portanto, como produtor de saberes pedagógicos e de uma identidade docente.

Nóvoa (1992a:15) situa três olhares distintos dirigidos aos professores: na década de sessenta, eram ignorados em seu potencial e autonomia; na década de setenta, foram acusados de contribuírem com a reprodução; na década de oitenta, controlados pela intensificação dos processos de avaliação. Localiza, contudo, na década de oitenta um marco de viragem com a publicação do livro de Ada Abraham “O professor é uma pessoa”, destacando a intensidade da produção acadêmica que se seguiu, focalizando a vida dos professores, os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes, a ênfase no desenvolvimento dos professores, uma produção que teve o mérito de “*recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação*”.

Um olhar retrospectivo para a literatura leva-nos a identificar as marcas dessa viragem. Em trabalhos de pesquisa anteriores, a revisão da literatura, no âmbito das produções brasileiras, reforça o processo de constituição de novas imagens sobre a docência, imagens gestadas numa profunda articulação com o contexto histórico e social. É assim que,

na década de 1960, encontramos a docência como “*doação pessoal*”, como “*sacerdócio*”. “*O professor/professora deve ter características psicológicas que apontem para o autodomínio, o controle emocional e maturidade intelectual. Observamos uma tendência generalista que inclui arte, trabalho manual, cultura geral, ciência e os recursos tecnológicos*”. Uma perspectiva marcada pelas contribuições da Psicologia na constituição do campo pedagógico (Bragança, 2001b:9).

Na década de 1970, notamos um enfoque mecânico-tecnicista: o professor, por um lado, visto como executor e, por outro, criticado como “reprodutor”. Contudo, no final desse período, “*as limitações vão sendo denunciadas e a problemática educacional passa a ser analisada a partir de determinantes históricos e político - sociais que os condicionam*”. A década de oitenta vem como um período caracterizado por um referencial teórico fundamentalmente materialista-dialéctico que possibilitou a compreensão da profissão docente como construção histórica, marcada por mediações sociais, económicas e culturais. A produção académica busca olhar os professores/as como intelectuais orgânicos e a escola enquanto mediação com a sociedade. Como principais problemas da formação docente apontam para “*a ênfase atribuída à técnica em detrimento da política e a falta de articulação teoria-prática. Propõem, assim, a unidade orgânica destes elementos no processo de formação...*”. Se, nesse momento, a literatura preponderante recai sobre as instituições formadoras, por outro lado, observamos “*uma concepção abrangente do processo formativo que se dá nos movimentos sociais e na própria prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola*” (Bragança, 1997:441).

As publicações brasileiras dos anos noventa continuaram um crescente movimento de olhar para o professor/a e sua formação. Movimento que se revela, também, nas muitas publicações e reuniões científicas que trazem a centralidade dessa temática. A construção do saber no quotidiano da escola, o professor como agente do ato pedagógico, sujeito que constrói conhecimento a partir da interacção com seus pares são algumas das problemáticas focalizadas (Bueno,1996; Torres,1998 e Bragança, 1997 e 1998). Emerge, assim, uma análise que procura recuperar a *subjectividade* nos processos formativos, *subjectividade* enquanto possibilidade de considerar que a produção dos saberes pedagógicos não tem um *locus* específico e privilegiado nas Universidades e centros de pesquisa, mas que constitui um processo múltiplo, incluindo a voz dos professores/as, enquanto sujeitos individuais e colectivos. A formação deixa de ser tratada como processo restrito aos espaços académicos, mas como um *continuum* que tem início muito antes da entrada na escola e se

prolonga por toda vida do educador; é encarada como um conceito amplo ligado à produção da vida do professor/a, da instituição escolar e a sociedade como um todo.

Verificamos, assim, um crescente movimento de foco sobre os professores/as, suas práticas e, especialmente, as inter-relações entre vida e docência. Bueno (1997) também ressalta a *“notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980”*. A mesma autora enfatiza a importância de aprofundar uma análise das abordagens que exploram a subjectividade do professor, especialmente, o *“método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores”*, destacando a forma como vêm sendo trabalhados no campo educacional.

Pimenta (2002a) relaciona a intensidade deste debate, a partir dos anos 1980, em países como Espanha e Portugal, ao processo de abertura após uma longa ditadura, assistindo-se ao reconhecimento da escola e dos/as professores/as como protagonistas desse processo. Houve uma ênfase na elevação da formação para o nível universitário e valorização de temas de pesquisa como *“profissão e formação de professores”* e *“a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade”* (ibid., 11).

No Brasil, recebemos grande influência desta produção educacional, especialmente, por meio do livro organizado por António Nóvoa (1992b) *“Os professores e sua formação”*. Assistimos a um momento paradigmático com a centralidade do debate sobre os/as professores/as, *“na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer”* (Pimenta, 2002a:13 e Libâneo 2002:65).

O presente trabalho situa-se nesse contexto paradigmático. Assim, é importante esquadrihar os caminhos da referida produção acadêmica, perceber seus movimentos, suas tendências, formas de dizer a educação, os/as professores/as e sua formação. Os discursos indicam marcas e referências epistemológicas e o propósito da presente reflexão é trazê-las a nós para percebermos os pontos de diálogo com a abordagem que buscamos na presente pesquisa.

2. O professor/a e os espelhos da pesquisa educacional

2.1. A profissionalidade do ofício docente

O debate sobre a profissionalização insere-se na busca de afirmação social do trabalho docente, na perspectiva da autonomia intelectual e da participação política dos/as professores/as nos movimentos da sociedade, sendo esta uma das abordagens mais difundidas sobre os professores/as na pesquisa educacional. Analisando a formação de professores como profissionais, Paquay, Altet, Charlier e Perrenoud (2001:14) afirmam que, na maior parte dos países ocidentais, o ensino está em vias de passar de um estatuto de execução a um estatuto de profissão.

Segundo Perrenoud, a caracterização de uma actividade profissional pressupõe objectivos e uma ética, competências da concepção à execução, identificação de problemas, imaginação e colocação em acção de soluções (2001:12). Buscando referência em Lemosse, 1989 e Bourdoncle, 1993, Paquay et al. conceituam o profissional como

... un praticien qui a acquis par de longues études le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers de la poursuite d'objectifs en situation complexe (2001:14).

Já o professor como profissional é analisado por Altet como

une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques (2001: 29).

Paquay e Wagner (2001:158) definem o profissional pela autonomia de seus actos intelectuais e por sua responsabilidade, por um processo de longa formação e pelo estabelecimento de um código de ética. Dos conceitos acima, podemos destacar a **centralidade da autonomia, da apropriação de saberes, da ética e da formação na caracterização da docência como profissão.**

Como contraponto à profissionalização, coloca-se o racionalismo técnico, o movimento de proletarização. Essa tese traz a centralidade da imagem técnica do trabalho docente, apontando para uma *“subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja a perda de autonomia”*. Contudo, no campo educativo, a proletarização não assume apenas uma

dimensão técnica, mas também traz a marca do controle ideológico que se coloca, entre outros factores, pela *“perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor”* (Contreras, 2002).

Contreras destaca três conceitos-chave sobre esse movimento de racionalização: a separação entre concepção e execução, com conseqüente desqualificação e perda de controle sobre o processo, a racionalização tecnológica do ensino, quando o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de tarefas e a intensificação do trabalho / rotinização das tarefas (ibid.).

A proletarização é a perspectiva da docência desencarnada de sentido, de uma actuação onde não pulsa vida, desejo e projectos de futuro, mas apenas o cumprimento mecânico de discussões e definições sobre a prática educativa. Os/as professores/as, ainda que como sujeitos colectivos, não se colocam de forma passiva frente às demandas da racionalização e, como actores do campo educativo, reinventam quotidianamente suas formas de fazer, de construir a vida e a profissão docente. O olhar sobre a docência, a partir desta perspectiva de análise, leva-nos à busca da profissionalização, como recuperação do sentido ontológico da docência.

Contreras destaca, porém, os perigos da apropriação acrítica da abordagem da profissionalização, sinalizando suas ambigüidades e o questionamento sobre a pertinência desse conceito referido à docência. No contexto geral, a profissionalização vem como recurso ideológico, visando neutralizar conflitos, estabelecer hierarquias salariais, enfatizando um conhecimento despolitizado e tecnocrático, tendo como fundamento a racionalização. O domínio de conhecimentos científicos é privilegiado como forma de actuação *“isenta de visões de mundo”* e, no campo profissional, se assenta em práticas que buscariam justificativa apenas no âmbito técnico (ibid., 61 e 62).

Na formação de professores, a profissionalização vem, inicialmente, não pela articulação/reivindicação do professorado, mas por iniciativa do Estado. O aumento da demanda por escolarização e a necessidade de ampliação quantitativa dos sistemas de ensino levou ao processo de institucionalização da formação de professores como forma de *“controlar as características sob as quais desenvolveriam seu trabalho”*. *“Portanto, a formação dos docentes não surge como um processo e controle interno estabelecido pelo próprio grupo, mas como um controle estabelecido pelo Estado”* (ibid., 63).

Segundo Contreras é preciso, pois, ter cuidado para que, em nome da profissionalização, não se leve os professores/as à submissão de políticas educacionais, que apresentem um discurso de abertura, de desenvolvimento profissional, mas que,

efectivamente, limitem o trabalho docente. (ibid., 66 e 67) E, nesse âmbito, propõe recuperar a acepção da *profissionalidade docente*, a partir da própria natureza social do trabalho dos/as professores/as, no sentido de “*defender valores, qualidades e características profissionais, enquanto expressam seu sentido em função do que requer a prática do ensino*” (ibid., 74).

Mais precisamente, as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto (ibid., 74).

A partir dessa perspectiva podemos nos questionar: *Como os/as professores/as definem seu trabalho? Quais as características intrínsecas da prática educativa e como são vividas pelos/as professores/as? Como buscar o conceito de profissionalidade docente a partir do olhar dos professores/as sobre seu trabalho?*

A profissionalidade não vem, nesse sentido, como pacote ou conjunto de competências previamente estabelecidas, mas a partir de um intenso movimento individual e colectivo de viver e dizer o trabalho docente quotidiano, de narrá-lo na densidade de suas contradições. Também não vem de forma individualizada, como autonomia no sentido de tomada de decisões isoladas pelo professor/a, mas a vivência colectiva da educação vai dando o tom dos caminhos que serão trilhados por uma determinada comunidade educativa.

É assim que Perrenoud indica a complexidade como característica do ofício dos mestres, bem como analisa seu sentido de “*ofício impossível*”. Um ofício onde a formação não constitui uma garantia de instrumentos de regulação dos gestos profissionais, de exclusão do erro e do insucesso, mas que pressupõe a construção quotidiana dos sujeitos envolvidos, já que “*la formation des maîtres est donc nécessairement une formation globale de la personne*” (Perrenoud, 1994: 200 e 207).

A formação inicial e contínua tem, dessa forma, grande importância no que se refere à profissionalização do ofício docente e, segundo Perrenoud, assume uma perspectiva de longo termo, um processo estrutural, uma lenta transformação, podendo contribuir, não somente para o crescimento de seus saberes e saber-fazer, como também para transformar sua identidade, sua relação com o saber, com a aprendizagem (Perrenoud, 2001:11 e 14).

2.2. Alguns espelhos

O debate sobre a profissionalidade constitui pano de fundo para um conjunto de análises sobre o/a professor/a e seu trabalho. Um olhar dirigido à pesquisa educacional nos leva ao encontro de uma pluralidade de espelhos que adjectivam, nomeiam, identificam o/a professor/a a partir de suas relações com o trabalho educativo. Esses espelhos multiplicam-se indicando um marco na investigação sobre os/as professores/as e sua prática e trazem uma concepção sobre o conhecimento, a constituição dos saberes docentes; logo, sobre a relação teoria-prática. Buscaremos sintetizar algumas dessas visões, bem como destacar-lhes o movimento de crítica inserido na própria literatura educacional, na tentativa de situar o foco de análise do presente trabalho.

Alguns autores apresentam a preocupação com a referida multiplicidade de espelhos da pesquisa educacional em relação aos professores/as, especialmente com os que actuam no 1º Ciclo do Ensino Básico. São muitos os discursos e metáforas que buscam definir o trabalho docente. Mas em que momento os professores são ouvidos em suas próprias definições sobre a materialidade de seu fazer, do seu “ser” e “estar” na docência? Sacristán aponta para a suspeita de que *“a maior parte da investigação sobre a formação dos professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas”* (2002:82). Pimenta (2002a:11) e Alarcão (1996a:179), a partir de perspectivas de análise diferenciadas²⁹, indicam a preocupação com o esvaziamento das análises sobre os professores/as no campo educativo.

A produção educacional, que visitaremos a seguir de forma sumária, traz, certamente, elementos que potencializam o olhar dirigido à docência, à produção de saberes no campo educativo. É preciso, contudo, estarmos atentos para que eles não se constituam apenas em retórica, exigindo perceber-lhes a materialidade, especialmente a partir da narrativa dos/as próprios/as professores/as.

Mas qual caminho seguir na “apresentação dos espelhos”? Quais são eles? Como são apresentados na literatura educacional? Efectivamente, são apresentados de diferentes formas. Destacamos, inicialmente, algumas possibilidades de sistematização. Marguerite Altet (2001:30) identifica, historicamente, quatro modelos ou paradigmas de formação:

²⁹ Pimenta (2002a), na apresentação do livro “A autonomia de professores”, de José Contreras - que contém uma análise crítica do conceito de professor como profissional reflexivo - e Alarcão (1996b), que trabalha especificamente com esta categoria, no livro Formação “Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão”.

1. O professor “*magister*” ou “*mage*”, como modelo intelectualista, no qual o professor não tem necessidade de formação específica ou de pesquisa, já que seu carisma e suas competências retóricas são suficientes;
2. O professor *técnico* que aparece com as escolas normais, onde se forma no ofício por aprendizagem imitativa, a ênfase nas competências técnicas é dominante, bem como o ensino do saber-fazer;
3. O professor *engenheiro, tecnólogo* que se apoia sobre as referências científicas das ciências humanas, racionaliza a prática tentando aplicar a teoria; sua formação é essencialmente teórica, especializada no campo pedagógico e didáctico e
4. O professor *profissional, prático reflexivo* onde a dialéctica teoria e prática é substituída por um vai e vem entre prática-teoria-prática, o homem é um profissional capaz de analisar suas práticas, de resolver seus problemas e a formação se apoia sobre a prática e a pesquisa.

Paquay e Wagner (2001:155), a partir de trabalho sobre a literatura, identificam seis paradigmas sobre os/as professores/as:

1. *Mestre instruído*, mestre dos saberes;
2. *Técnico*, voltado para um saber-fazer técnico;
3. *Prático-artesão*, que actua sobre esquemas de acção contextualizados;
4. *Prático-reflexivo*, que constrói saber na experiência;
5. *Actor social*, engajado nos projectos colectivos e consciente dos movimentos antrope-sociais das práticas quotidianas e
6. *Uma pessoa*, em relação ao desenvolvimento de si.

A apresentação esquemática das anteriores sínteses ajuda-nos a organizar o olhar para a produção educacional a respeito dos os/as professores/as. Notamos que, apesar de diferenciadas, apresentam pontos convergentes e podem ser localizados historicamente. O professor “*magister*”/ “*mestre instruído*” vem como a concepção tradicional e, ainda, muito presente no imaginário social sobre o ofício docente como sendo aquele que possui saberes acumulados e, fundamentado numa concepção empirista de aprendizagem, transfere aos alunos (“*tabulas rasas*”) sua bagagem. Encontramos, nessa abordagem, a perspectiva bancária de educação proposta por Paulo Freire. Historicamente, esta imagem coloca-se com a

actuação dos professores leigos ou mesmo após a estruturação dos sistemas nacionais de ensino e da organização institucional da formação de professores por meio de instituições especializadas - as escolas normais.

Num levantamento bibliográfico, relativo à formação de professores no Brasil, década de 1960, defrontamo-nos com lampejos de imagens sobre a docência que ilustram o sentido dessa perspectiva³⁰. As definições do/a professor/a sinalizam para uma imagem do trabalho docente como uma "doação pessoal", em que alguns dos elementos são traços do temperamento, da aparência, do estilo pessoal de relacionamento com as pessoas. O elemento "sacerdotal" da profissão docente é explicitamente descrito, havendo fortes referências a elementos da moral cristã³¹. Os textos trazem ainda muitas referências que definem o trabalho docente como sendo uma tarefa fundamentalmente feminina, "*a mestra simboliza o papel de mãe*" (Rosas, 1967:126 e Bragança, 2001b:9).

Dentro da fundamentação do racionalismo técnico, deparamo-nos com a formulação de o professor como *técnico* e como *tecnólogo*. A instituição de saberes docentes, a partir de uma perspectiva técnica, cientificista, afasta-se da realidade social e da materialidade do processo educativo escolar, consagrando uma fractura entre pensamento e acção no campo educativo. Os professores/as assumem o lugar de executores de propostas formuladas por especialistas. A consagração das "ciências da educação" especializa o saber pedagógico, contudo, no contexto do racionalismo, a prática é entendida como aplicação de teorias.

Esta abordagem encontrou grande expressão nos períodos de ditadura, de regimes repressivos. No Brasil, esta perspectiva situa-se nos anos de 1970, por meio do enfoque mecânico-tecnicista que empreendeu o discurso de tecnologia, eficiência e produtividade, elementos caracterizadores da prática dos profissionais de ensino. E, segundo Arroyo (2000:77), nesse contexto, "*formamos profissionais não apenas competentes nesses conteúdos fechados, mas imbuídos de uma auto-imagem reduzida e fechada da função social deles e da escola*". Segundo Contreras, o olhar técnico para o processo educativo não consegue abordar as situações não programadas e que escapam a todo planeamento; por outro lado, traz para o profissional da educação uma autonomia ilusória, uma incapacitação política, já que as decisões são tomadas por especialistas (2002:101).

³⁰ O referido levantamento foi sistematizado no texto "Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos" (Bragança, 2001).

³¹ Sobre esta questão, Louro, lembrando Nóvoa, destaca a ambigüidade do processo de laicização. "Ao se subordinarem à autoridade do Estado, professores e professoras continuaram a ser tratados de um modo especial, como uma espécie de 'clérigos-leigos', cujas vidas e ações deveriam ser controladas." (Louro, in Catani, Bueno, Sousa e Souza, 1997:79)

Observamos que as demais análises e formulações sobre os/as professores/as e sua formação colocam-se no debate contemporâneo sobre a educação e trazem em suas formulações uma contraposição ao paradigma da racionalidade técnica e são, segundo Altet, (2001), o *profissional - prático reflexivo, prático-artesão, actor social e uma pessoa*. Pesquisando a literatura, encontramos, ainda, no debate contemporâneo, as seguintes referências: *professor pesquisador e professor intelectual crítico*. Analisaremos, a seguir, algumas das referidas abordagens.

Iniciamos a análise dos “espelhos contemporâneos” atribuídos aos professores/as pela centralidade assumida no debate que busca afirmar a concepção de professor/a como *profissional reflexivo*. Esta formulação está em em Donald Schön (1992) que, tendo como fundamentação a epistemologia da prática, afirma os movimentos de “*produção do conhecimento na acção*”, “*reflexão na acção*” e de “*reflexão sobre a reflexão na acção*” como constituintes da prática docente. Esta formulação tem tido grande impacto sobre as pesquisas e práticas de formação docente, pois, no bojo do que foi anteriormente colocado, situa o professor como sujeito e autor do processo pedagógico e da construção de saberes.

O “*conhecimento na acção*” é o conhecimento demonstrado na execução da actividade - é tácito e coloca-se de forma espontânea no desenvolvimento das acções. A reconstrução mental da acção para tentar analisá-la retrospectivamente constitui a “*reflexão sobre a acção*” e a “*reflexão sobre a reflexão na acção*” é, segundo Alarcão, o “*processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir sua forma pessoal de conhecer*” (Alarcão, 1996a:16 e 17). No momento da acção pedagógica, há pouco tempo para meditar e, muitas vezes, o profissional decide e age para, posteriormente, ter mais tempo para reflexão. Fora do “fogo” da acção, é possível reflectir sobre o passado, tendo, nesse momento, uma dimensão retrospectiva e prospectiva. A reflexão liga-se, assim, ao passado e ao futuro, analisa o passado e projecta o futuro (Perrenoud, 2001: 33,35).

Perrenoud situa o paradigma da epistemologia da prática, proposto por Schön, no contexto do “*retorno do sujeito*” (le retour du sujet), que traz a dimensão reflexiva do actor nas ciências humanas, como movimento de crítica ao behaviorismo e ao positivismo triunfante nos anos de 1950 e 1960 (2001a:15). Nesse sentido, Alarcão, cita a obra de Donald Schön, “*The Reflective Practitioner*”, onde este “*critica o actual paradigma da educação profissionalizante que, baseando-se num racionalismo técnico, se traduz num modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada*” (1996a:11).

Donald Schön contrapõe-se ao modelo da racionalidade técnica destacando que, nesta perspectiva, a actividade profissional é uma maneira de resolver os problemas práticos aplicando teorias e técnicas científicas, levando os profissionais à busca de adaptação de seus meios aos fins que possuem. Uma abordagem hierarquizada do saber onde a pesquisa é separada da prática. Propõe, assim, um outro olhar para a questão do saber profissional, um saber que não se coloca como aplicação, mas que é produzido no curso da própria acção (1996:202).

Ao cours de tels processus, la réflexion tend à se concentrer de façon interactive sur les résultats de l'action, sur l'action elle-même et sur le savoir intuitif implicite dans l'action. Réfléchir sur l'action. Si les praticiens réfléchissent au cours de l'action, ils réfléchissent sûrement sur leur savoir professionnel. Parfois, dans la relative tranquillité qui suit un événement, ils repensent à un de leurs projets ou à une des situations qu'ils ont rencontré et ils se demandent quelle sorte de compréhension ils avaient pour s'en occuper. Ils le font parfois par pure speculation, ou parfois par volonté délibérée de mieux se préparer à traiter les prochains cas (Schön, 1996:208).

Schön apresenta um paradigma de saber profissional que emana da prática, da reflexão produzida a partir da acção, de uma pesquisa em contexto de prática. As respostas às situações não são dadas mediante a aplicação de uma teoria e uma técnica preestabelecidas, mas pelo saber que emana da situação particular (ibid., 210).

Observamos, a partir da produção do referido autor, uma série de análises e desdobramentos. Perrenoud procura desenvolver esta abordagem, afirmando que a prática reflexiva está no coração do exercício da actividade profissional, propondo que a formação inicial e contínua de professores/as incorpore lugares para acompanhamento e análise das práticas por meio de uma metodologia clínica (Schön, 2001a:14). Analisando as estratégias de formação propostas por Schön, Alarcão destaca a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão, a experiência e análise de situações homológicas, como possibilidades de um processo formativo que valoriza a prática e a construção de saberes (Alarcão, 1996a:19 e 22).

Na proposta da epistemologia da prática, os estudantes, em formação inicial, convivem com um profissional para efectivarem uma reflexão sobre as situações postas na materialidade do trabalho.

Ao fazer esta proposta não nega a importância do ensino da 'ciência aplicada'; considera, porém, que esta só é válida se for combinada com a prática profissional realizada em ambientes de formação profissional prática que integre acção e

reflexão na acção, considerando estas como fonte de conhecimentos que se gerem na própria acção (knowing-in-action) (ibid., 22).

Na imagem do professor como profissional reflexivo, deparamo-nos com uma concepção de conhecimento e de formação profissional trazida de forma ampla para o campo da formação de professores. Conhecimento e formação docente que se dão na prática e pela prática. Se, na perspectiva do professor como “técnico” e “tecnólogo”, temos uma abordagem de saber descolado da materialidade quotidiana e do próprio professor/a, a “epistemologia da prática”, como busca de ruptura, não leva ao afastamento da produção das ciências humanas?

Encontramos, na perspectiva do profissional reflexivo, grande potência quanto ao olhar sobre o/a professor/a como sujeito da construção do conhecimento pedagógico. É preciso, contudo, cautela para não pendermos a questão para outro pólo, ou seja, para um sentido “pragmático”, limitando a reflexão apenas ao âmbito do quotidiano, na busca de resolução de situações pontuais, sem trazer à análise as referências teóricas.

Analisando as críticas tecidas sobre essa abordagem, Pimenta (2002b), no texto "Professor reflexivo- construindo uma crítica", aponta para os principais aspectos desta análise, dentre as quais destacamos os seguintes: a necessidade de políticas que efectivem as condições para que o professor actue de forma reflexiva; cuidado para que o protagonismo do professor não gere uma super valorização do indivíduo, ignorando os contextos sociais e institucionais; o desenvolvimento de um certo praticismo que desconsidere as produções académicas e o perigo de reduzir a investigação sobre a prática aos problemas da sala de aula.

Concordando com as críticas, a referida autora destaca a possibilidade de superação desses limites. Pois se, de facto, podemos observar a apropriação do conceito de reflexão com um carácter tecnicista do trabalho docente e de sua formação, a partir, por exemplo, do discurso de competências, é também possível trabalhar com este conceito numa perspectiva emancipatória. E, nesse sentido, destacam-se o papel da teoria para análise da realidade, a importância de instaurar processos de reflexão colectiva e a actuação do professor como intelectual crítico (Pimenta, 2002b). Trazendo também o contributo de Zeichner (1992), visualizamos a potencialidade do conceito quando referido a um movimento de reflexão amplo sobre a realidade social e instituído colectivamente

...cuando utilizo la expresión enseñanza reflexiva, no me refiero sólo a que los profesores reflexionem sobre lo bien o mal que aplican en sus clases las teorías elaboradas en otra parte... Me refiero a que los maestros critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionam juntos y por separado en y sobre la

acción acerca de su ejercicio docente, y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes (Zeichner, 1992).

Focalizando, especificamente, a emergência da reflexividade como conceito no campo da formação de professores, Libâneo (2002) e Sacristán (2002) procuram analisar a pluralidade da produção acadêmica, destacando suas matrizes conceituais. O primeiro autor estabelece uma diferenciação entre a reflexividade neoliberal, fundamentada no positivismo, neopositivismo e, ainda, no tecnicismo e a reflexividade crítica. Libâneo (2002) afirma que a reflexividade neoliberal tem como referência a mudança no processo de produção, pois, do fordismo, limitado por regras, passamos a um processo de trabalho na sociedade pós-industrial que exige uma produção flexível, a fim de atender mais a diversidade do que a quantidade. Assim, exige-se do trabalhador *“mais conhecimento intelectual e menos trabalho material, levando à intelectualização do processo produtivo, ou seja, mais reflexividade (auto-reflexividade, automonitoramento dos trabalhadores)”*. Esta abordagem, posta no mundo do trabalho como um todo, assume também uma configuração no olhar dirigido à educação, levando a um discurso de autonomia e auto-reflexão, mas que, efectivamente, volta-se para o controle dos sujeitos, dos/as professores/as. Já a reflexividade crítica sinaliza como orientação teórica o marxismo/neomarxismo, posicionando-se contra a racionalidade técnica no processo de formação de professores. O autor destaca, no entanto, que as referidas perspectivas estão ancoradas na modernidade, trazendo a crença na razão e na subjectividade como potencial humano (Libâneo, 2002:62-65).

Sacristán, observando o campo da investigação sobre formação de professores, identifica também duas perspectivas conceituais: pós-positivistas e pós-weberianas. As primeiras, com fundamentação condutivista/behaviorista, cognitiva e, actualmente, cognitivista, *“nega a possibilidade de que da ciência se deduza a técnica educativa”*; *“a prática educativa não pode ser técnica pedagógica, porque não está baseada no conhecimento científico”*. Assim, segundo autor, estabelece-se uma fractura entre ciência e prática pedagógica. A prática só poderia ser trabalhada e interpretada pelos práticos já que a ciência não teria uma contribuição efectiva a dar. A perspectiva pós-weberiana trata da crise de compreensão do processo educativo como uma unidade articulada e coerente, o sistema educativo está assentado sobre uma pluralidade de concepções e de práticas. Assim, *“os professores genericamente considerados não existem, existem as comunidades educativas, existem os professores colaborando entre si, como membros de uma comunidade em parte profissional, em parte mística, em parte política”* (Sacristán, 2002:82 e 83).

Apontamos a análise dos autores citados, não para aprofundar as perspectivas que indicam, mas tendo em vista sinalizar que, se podemos reconhecer a fertilidade da mudança paradigmática que traz o/a professor/a para o centro das investigações educativas como sujeito que produz conhecimento, não podemos entrar neste campo sem reconhecer a necessidade de definir em quais referenciais centramos a presente pesquisa.

Outro espelho da docência é o do/a professor/a como pesquisador, analisado por Stenhouse (Contreras, 2002). Há muitas semelhanças entre o professor como reflexivo e como pesquisador, ambos se opõem a racionalidade técnica. *“Uma das idéias básicas no pensamento de Stenhouse foi a da singularidade das situações educativas. Cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflecte características únicas e singulares”* (ibid., 114 e 116). Nesse sentido, não há um conhecimento prévio disponível que seja suficiente para actuação no quotidiano, pois não há uniformização no processo educativo.

O olhar para o professor como pesquisador vem no sentido de uma investigação sobre o quotidiano, sobre a prática em sentido restrito. *“Segundo Stenhouse, é sobre os critérios implícitos em sua prática que os professores devem reflectir. A actividade investigativa que propõe consiste em uma ‘disposição para examinar com senso crítico e sistematicamente a própria actividade prática’”* (Stenhouse 1984, citado em Contreras, 2002:117).

Analisando as críticas tecidas ao conceito professor como pesquisador, pela literatura educacional, Contreras (2002:143) destaca a ausência de uma abordagem crítica da realidade social mais ampla. Sua proposta parte da necessidade de aplicação prática das ideias educativas. Assim, os/as professores/as, como pesquisadores, são sujeitos privilegiados, pois podem testar directamente as ideias na prática. *“Consequentemente, estive sempre mais interessado em entender a prática de sala de aula como o lugar adequado de experimentação e pesquisa e, portanto, aos professores como dedicados em sua análise, reflexão e melhoria dos problemas da classe”* (ibid). Outra crítica refere-se também a um olhar individualista sobre a actuação docente.

Numa perspectiva marxiana, tendo como referência as formulações de Gramsci, Giroux traz a imagem do professor como intelectual crítico. Busca entender a actuação dos professores para além do cumprimento de funções técnicas, vendo-os como responsáveis pela produção do conhecimento pedagógico e pela experiência pedagógica quotidiana. Uma dimensão fundamental coloca-se sobre a necessidade de pensar uma compreensão crítica que não se limite à sala de aula, mas que traga a intensidade da prática social (Contreras, 2002: 158).

Giroux aponta para um conteúdo bem definido no que se refere à crítica, um conteúdo que visa à transformação da sociedade. “*E os docentes são encarados como ‘intelectuais transformadores’, já que não se trata de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente*” (Contreras, 2002:159). A crítica a esta análise centra-se no facto de que Giroux mostra a posição dos professores como intelectuais, mas não indica a forma como, presos aos limites de suas salas de aula, poderiam chegar a construir uma posição crítica em relação à docência, não expressando as articulações de sua proposta com as experiências concretas dos docentes (ibid., 161).

Em cada um dos espelhos apresentados, observamos uma concepção de conhecimento, de relação teoria-prática e de formação de professores, como fundamentos epistemológicos que sustentam as análises e o olhar à docência. Ainda nos espelhos da pesquisa educacional sobre os/as professores/as, encontramos, na análise da literatura realizada por Paquay e Wagner (2001:155), uma imagem do/a professor/a como *pessoa*, a valorização do desenvolvimento de si. O olhar sobre trabalhos que focalizam os professores/as traz, com força, a ênfase posta na dimensão pessoal, articulada ao ser profissional, bem como a suas histórias de vida e formação.

3. Formação: a tessitura de uma colcha

Do ponto de vista filosófico, pensar a formação traz o humano para o centro de nossa reflexão. Enquanto sujeitos históricos somos abertos, construimo-nos a partir das relações que estabelecemos connosco mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres e é, assim, *nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado.*

Tecnologia, arte, música, língua, economia, ciência, religião, a forma de organização da vida, a produção humana vão constituindo a cultura. A *educação* consiste na apropriação – recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade e, nesse sentido, o processo educativo permeia toda vida humana, já que se instituiu a todo momento que o homem interage. As instituições educativas afirmam-se como espaços sociais onde esse movimento se dá de forma sistematizada. Contudo, o processo educativo não se restringe a elas, pelo contrário, perpassa toda vida humana. Por meio da educação, o sujeito amplia sua visão de mundo e se instrumentaliza para actuar de forma crítica, propositiva e humana. O

conhecimento é assim uma possibilidade de libertação.³² A educação coloca-se, dessa forma, como processo social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal. Já a formação é um processo interior. A formação liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana.

Analisando os conceitos de educação e formação, com referência à educação de adultos, Pierre Dominicé (1985:13) afirma, no mesmo sentido, que a educação relaciona-se a organizações e programas, mas a formação é dinâmica. *“Elle dépend de la multiplicité des interactions qui existent entre l’acteur individuel ou collectif et l’environnement éducatif”*. A formação “depende” da forma como o sujeito vive e transforma suas vivências em experiências. Por outro lado, alguns autores identificam na palavra formação a complexidade dessas duas dinâmicas distintas que traz, portanto, uma dificuldade de definição. Jobert (citado em Dominicé, Gaulejac, Jobert, Pineau 2000a:232) afirma a ambiguidade da palavra formação que designa duas realidades: uma prática social de formação, em diferentes instituições, e o processo pelo qual o indivíduo se constitui. Josso (1988:37), nesse mesmo sentido, refere-se à dificuldade semântica como sendo uma mesma palavra a indicar a actividade em seu desenvolvimento e o respectivo resultado.

Na discussão dos pressupostos da pesquisa-formação, Josso (1991:13) afirma:

Dans cette perspective, la formation du sujet conçue comme succession de transformations de ses qualités socio-culturelles et la recherche est entendue comme mise en œuvre d’activités transformatrices de la subjectivité du sujet apprenant et connaissant. C’est donc tout autant le sujet de la recherche et le sujet connaissant qui sont en formation.

Nessa perspectiva, para a referida autora, a formação vem como uma transformação sócio-cultural do sujeito e a pesquisa como um conjunto de actividades que buscam este fim: a transformação da subjectividade do sujeito aprendente. A pesquisa-formação coloca-se como plano externo, buscando a transformação do sujeito, na produção de efectivas experiências e não simplesmente de vivências pontuais.

Dessa forma, na literatura, deparamo-nos com duas possibilidades, em definições que se articulam: a **educação**, como processo externo, social; e a **formação**, como transformação pessoal do sujeito ou a utilização da expressão formação, abrigando ambos os

³² As reflexões dos dois primeiros parágrafos deste item remontam o artigo “Educação e Cultura”. Artigo não publicado, escrito em Niterói, 1997. Os conceitos expressos mostram-se pertinentes no movimento de definição do processo educativo, tendo em vista suas relações com a perspectiva de formação.

sentidos, enquanto movimento institucional e externo ao sujeito e como processo de transformação pessoal. Para dar conta da complexidade do processo que procura nomear, observamos o desdobramento conceitual na teoria tripolar da formação - a **autoformação**, como o movimento onde o sujeito assume a responsabilidade por seu processo formativo, tem como contraponto a **heteroformação**, processo institucionalizado e formal. E, ainda, a **ecoformação**, que se dá pelas relações com o mundo, com a natureza e a cultura. Entretanto, é importante destacar que a formação articula uma ampla tessitura onde os investimentos institucionais de educação se relacionam, dialecticamente, aos investimentos do sujeito e, também, à inserção desse sujeito no mundo. No presente trabalho, tomamos como referência a indissociabilidade entre esses movimentos, que, em sua unidade e diversidade, indicam diferentes dimensões, espaços e tempos da formação humana.³³ Por sua própria natureza, a formação se manifesta nas tramas da “hetero” e da “autoformação” e, nesse sentido, compõe uma ampla tessitura onde os investimentos formais de educação relacionam-se, dialecticamente, aos investimentos da “autos”, do sujeito, traduzindo também a intensidade das relações sociais.

Aprofundando o conceito de formação, Josso (2002a: 66-80) nos leva ao encontro de alguns indícios. A formação apresenta-se como busca vital, saber-viver, busca de si e do nós, da felicidade, do sentido e do conhecimento. Esses elementos indicam a perspectiva ontológica da formação que vem impregnada à natureza humana, é o estar no mundo, com as pessoas e a natureza que vai abrindo caminhos para uma transformação interior e que, ao mesmo tempo, se projecta nas relações do sujeito com o mundo, ou seja, há uma dialéctica indissociável entre o “eu” e o “nós” na constituição da formação. A mesma autora, em trabalho anterior (Josso, 1991:31), procura definir conceptualmente a formação, destacando o carácter de socialização, inculcação de valores e aprendizagem articulada às instâncias psíquicas, tal como colocado nas ciências humanas e cita diferentes autores nos quais toma fundamentação teórica.

Observamos, nos demais autores francófonos estudados, a mesma referência de análise. Destacando-se a forte presença das contribuições de Honoré, a problemática da formação entendida como construção pessoal em articulação com o espaço social, a relação com o saber torna-se mais importante do que o próprio saber (Chené, 1988: 89). Temos, ainda, a formação como dinâmica de construção da própria existência, como um processo

³³ Gaston Pineau sistematiza essas proposições a partir dos três mestres de Rousseau: eu, os outros e as coisas e em diversos autores encontramos referências à teoria tripolar da formação. (Pineau, 1993, Carré 1995, Coutois 1995:34, Dominicé et al., 2000a, Galvani 1995:100, Moisan, 1992:18)

articulado às dinâmicas de conhecimento e de aprendizagem (Dominicé, Josso, Monbaron, Muller 2000b: 96 e 103) e à transformação do sujeito (Bourgain, 1990:49).

Analisando as contribuições de Gaston Pineau e Pierre Dominicé, Josso (ibid., 67 e 72) identifica, nesses autores, um deslocamento teórico. Dominicé trabalha com o conceito de “*educação permanente*” que constitui o potencial de auto-educação do sujeito, ou seja, o adulto passa a ser o principal agente do processo, e Gaston Pineau, com os referidos conceitos de “*hetero e autoformação*”.

Notamos que o conceito de autoformação aparece tanto nos trabalhos de Dominicé (1985), quanto de Pineau e Michèle (1983), como o movimento onde o sujeito assume a responsabilidade por seu processo formativo, a “*capacidade do individuo se auto-educar de maneira permanente*”, dentro de um contexto do homem como responsável e autónomo. Gaston Pineau utiliza a metáfora do “*dia*” e da “*noite*” para reflectir sobre a autoformação: processo individual e subjectivo - nocturno, tendo como contraponto a heteroformação, processo institucionalizado e formal - diurno.³⁴ “*Notre culture s’est développée selon le régime diurne, régime du clair, du séparé, du distinct. Que la lumière disparaisse et cette culture s’évanouit. La nuit, les experts dorment, l’éducation aussi ; les écoles sont fermées*”(Pineau e Michèle, 1983). A noite vem como possibilidade de aflorar um espaço/tempo de energia, de contra-poder ao sentido da formação oficial, de autoformação, de desenvolvimento da “*autos*” que se manifesta pela tomada da vida em mãos num trabalho laborioso de dar sentido a existencialidade (ibid.,15-22).

Pineau e Michèle (1983) definem, assim, os processos de hetero e autoformação:

Ainsi le pôle hétéroformation se caractérise de façon pure par le pouvoir prépondérant d’un formateur ‘responsable’ qui impose les objets, objectifs et moyens de formation ; le formé n’ayant qu’un rôle d’assimilation. Le pôle d’autoformation à l’autre extrémité représente la situation où le pouvoir est au sujet qui se forme selon des objectifs, objets et moyens non imposés par un autre ; l’autre ou les autres n’étant présents que comme réalités influentes à accommoder (ibid., 45)³⁵.

³⁴ No presente trabalho, tomamos como referência apenas a expressão formação, entendendo que, por sua própria natureza, é um movimento necessariamente interior que implica na transformação do sujeito face aos processos educativos formais e informais, conjuga, assim, uma ampla tessitura onde os investimentos institucionais de educação se relacionam dialecticamente aos investimentos da “*autos*”, do sujeito. A vida é o espaço/tempo privilegiado da educação permanente, vida que conjuga a educação formal e informal, os encontros e desencontros do quotidiano.

³⁵ É preciso, contudo, segundo o próprio autor, uma análise crítica das apropriações ideológicas desse conceito que caminham na direcção do isolamento do sujeito, pois, tal como expresso no texto acima, “os outros” estão presentes e exercem também uma influência.

Analisando o conceito de autoformação, Galvani (1995:97-100) identifica três aportes:

1. O técnico-pedagógico, como aquisição individual de informações, centrado na aprendizagem de saberes técnicos;
2. O sociopedagógico, fundamentado em Dumazedier, onde a autoformação é analisada como facto social, a mudança permanente da sociedade educativa, impulsiona a formação pessoal; e
3. O biocognitivo, que toma como referência as reflexões de Pineau, onde a autoformação é analisada como processo vital de interacção cognitiva de todo vivente e a formação como processo ontológico vital de actualização de uma forma.

Encontramos, na literatura estudada, influência dos dois últimos aportes citados. Le Meuer (1995) faz também a distinção dessas perspectivas, indicando a busca de uma confluência entre ambas. Os trabalhos francófonos, entretanto, no campo da educação permanente, encaminham um olhar biocognitivo e existencialista para o processo de formação dos adultos, onde a autoformação pressupõe uma experiência com o conhecimento, uma reorganização interna do sujeito frente à vida, a produção de sentidos, a transformação pessoal.³⁶

Nas palavras de Couceiro (1992:56),

Formar-se é dar-se uma forma, o que significa, ..., “por em conjunto elementos diversos que podem ser contraditórios”. Esta produção de unidade, de unificação, numa forma própria desenrola-se segundo uma dinâmica que reforça a singularidade pessoal o que permite dar forma à totalidade de si mesmo e conduzir à produção de si próprio.

É preciso, contudo, ter cuidado com as apropriações do conceito de autoformação no sentido de responsabilizar, de forma enfática, o papel do sujeito individual sobre seu processo formativo. Se entendemos a formação como um processo interior, referido à possibilidade do sujeito se permitir tocar pelos movimentos educativos da vida, transformando-os em experiências significativas, reconhecemos, então, o lugar central do sujeito. Afirmamos, no entanto, que a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas são necessariamente colectivas. Elas vêm de um investimento

³⁶ É interessante observar a referida tendência nos artigos publicados na Revista Education Permanente, número 112, dedicado ao tema da autoformação.

social, no caso do processo escolar, ou vêm das tramas, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio, ao longo da vida. Atribuir ênfase à autoformação como processo individual acarreta o risco de fortalecer a posição ideológica de isolamento do sujeito, discurso este articulado às propostas de educação que vêm no bojo do conceito de empregabilidade.³⁷

Nóvoa (2002:9) contextualiza a apropriação do conceito autoformação a serviço das políticas de emprego, afirmando:

A expressão *lifelong learning* servia melhor aos propósitos de uma ideologia da formação 'colada' às questões do emprego. A partir de meados dos anos 90, a 'Educação e Formação ao Longo da Vida' aparece como tema obrigatório da agenda política, nomeadamente na União Europeia. A sua definição, em paralelo com o novo objectivo da empregabilidade, permitia transferir para o plano individual a resolução da crise do chamado 'modelo social europeu'. A partir de então, Bruxelas escreve em todos os seus documentos que 'deve ser concedida prioridade à educação e formação ao longo da vida' e que os cidadãos 'devem ser responsáveis por actualizar constantemente os seus conhecimentos e melhorar a sua empregabilidade'.

Sem minimizar a importância da participação e envolvimento do sujeito no seu processo de formação permanente, o presente trabalho demarca uma posição crítica quanto à abordagem que responsabiliza o sujeito por este processo, esvaziando o significado e a importância de políticas públicas que garantam o acesso e a qualidade do processo educativo formal. Buscamos, assim, o sentido da colocação do sujeito no processo de investigação, um sujeito, contudo, necessariamente imerso em relações sociais que o constituem e que dão sentido ao seu projecto de formação.

Observamos que o conjunto das referidas discussões conceituais, originárias do campo da formação de adultos, influenciou, nomeadamente, concepções e práticas de formação docente; nesse sentido, referências e discussões que trazem a importância da autoformação, de uma abordagem experiencial/pessoal, bem como o questionamento das concepções de formação inicial e contínua.

Segundo Santana (1993), o conceito de autoformação apresenta uma relação com o entendimento do desenvolvimento profissional dos professores, passando pela revalorização da experiência como processo formador, elemento fundamental de construção do conhecimento profissional. Analisando modelos de formação de professores, Estrela destaca

³⁷ Dentro da lógica de uma economia política liberal, a autoformação coloca-se como "*paradigma do milénio futuro*", considerando a impossibilidade de formar o indivíduo para as solicitações do futuro, atribui-se aos sujeitos a responsabilidade pela mudança do estado, das organizações e dos profissionais da educação. (Carré, 1995: 8 e 9)

perspectivas ancoradas numa filosofia e uma Pedagogia essencialista, “*valorizadoras de uma concepção racionalista do homem e de uma visão normativa do ensino e da profissão, de uma imagem da profissão como trabalho intelectual de carácter técnico*” (Estrela, 2002:21) e modelos da pós-modernidade, que vêem o professor como sujeito activo de sua formação. Nesse âmbito, destaca perspectivas centradas nos percursos, com base personalista ou desenvolvimentista, que valorizam a autonomia do professor no processo de construção do conhecimento e perspectivas orientadas para a pesquisa ou para a análise, onde a escola é vista como uma comunidade aprendente e o centro de uma comunidade educativa, abordagens que se manifestam nas práticas e nas investigações no campo da formação de professores. Moita (1992) apresenta um trabalho de investigação realizado em Portugal que toma como pressuposto a formação não como actividade de aprendizagem situada no tempo e no espaço, mas como acção vital de construção de si próprio, “*formar-se supõe troca, experiência, interacções sociais, aprendizagens, um sem fim de relações*” (ibid., 115).

Partindo das contriuições de Josso, Souza (2007:16) analisa os conceitos de experiência formadora e aprendizagem experiencial, como referências teóricas de um processo de investigação-formação, em contexto de estágio supervisionado.

A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. Por isso, “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...]” (Josso, 2002: 34). Em tese, caberia entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização e exteriorização eleito por cada um para falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades.

Assim, a formação fala da experiência pessoal do sujeito, profundamente articulada aos contextos sociais e culturais mais amplos. Mas como diferenciar experiência formadora e aprendizagem experiencial? Como vimos, a formação liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento - é o estar no mundo, com as pessoas e a natureza que vai abrindo caminhos para uma transformação interior e que, ao mesmo tempo, se projecta nas relações do sujeito com o mundo. Há, assim, uma dialéctica indissociável entre o “eu” e o “nós” na constituição da formação, um processo global constituído ao longo de uma trajectória de vida e que envolve uma complexidade de dimensões. As aprendizagens dão-se na particularidade dessas diferentes dimensões. Nesse

sentido, a formação articula uma tessitura de aprendizagens que produzem formas de ser e de estar do sujeito em diferentes momentos. Podemos, dessa forma, afirmar que a aprendizagem experiencial consiste em transformações que se dão nas mais diferentes dimensões da vida e que articuladas produzem a formação.

Verificamos que a literatura brasileira, portuguesa e francófona, que tomam como referência a abordagem (auto)biográfica, sinalizam concepções de formação que dialogam e se entrelaçam, concepções que se manifestam nos desdobramentos teórico-metodológicos no campo educativo e, nomeadamente, na perspectiva de formação de professores, como analisaremos no item que se segue.

III- História de vida e formação de professores/as

1. Introdução

Mas, as leituras que fiz hoje – pequenos textos; então pude percorrer vários – possibilitou-me encontrar narrativas de diferentes naturezas, vindas também de diferentes focos de investigação, mas que como narrativa me tocaram, me fizeram chorar, me levaram ao encontro de minhas próprias histórias - apesar do espaço vital tão marcadamente diferenciado: histórias passadas em Portugal, histórias vividas por mim no Brasil. A narrativa é mesmo uma fonte de encontro, encontro com o outro, com os outros, comigo mesma. Histórias de famílias de aldeias portuguesas e sua luta para manter os filhos na escola, alguns sucessos e fracassos, a história da “pequena Alice”... (Benavente, Cosa, Machado e Neves., 1991), genealogias de famílias, construídas por alunos do 6º ano em um projecto de memória, envolvendo toda a comunidade escolar, histórias das famílias portuguesas em diferentes contextos, inclusive das imigrações para o Brasil, das dificuldades, do racionamento, da fome no período de guerras (Araújo e Stoer, 1993). Se “Genealogias nas escolas: a capacidade de nos surpreender” foi buscado pela entrada no campo da memória, se a contribuição parecia se colocar, inicialmente, como reflexão sobre os trabalhos de pesquisa a serem desenvolvidos no futuro, no âmbito do “Vozes”, a leitura foi descortinando relações potentes com a pesquisa em andamento

(Livro da Vida, 10 de Novembro de 2005).

A revisão de literatura seguiu buscando, no caleidoscópio da pesquisa educacional, diversas possibilidades de imagens e composições. E, nesse movimento, fomos surpreendidos, muitas vezes, pela beleza dos textos e por indícios importantes para o estudo proposto. Buscamos, no presente item, sintetizar os indicativos da influência e contribuição da abordagem (auto)biográfica, nomeadamente para a formação de professores/as. Trazemos, assim, um diálogo, destacando a presença dessa perspectiva teórico-metodológica no contexto epistemológico das Ciências da Educação, especialmente o aporte teórico, a diversidade

metodológica, os campos de utilização e as contribuições indicadas pela literatura na relação com a formação docente. Frente à amplitude da literatura educacional, não temos a pretensão de encontro com uma totalidade, mas apenas de indícios, pistas, sinais que ajudem a situar a contribuição da tematização da “vida” e do “tempo” em contextos de formação de professores/as.

2. História de vida e educação

A perspectiva de trabalho com as Histórias de Vida, no campo educativo, vem no ambiente do “retorno do sujeito”, ou seja, após a hegemonia das concepções estruturalistas que predominaram até o final dos anos 1970. É na efervescência paradigmática, que trouxe a discussão do sujeito em sua singular complexidade social, que as pesquisas em educação foram sendo permeadas por um enfoque que procurou recuperar a reflexividade humana e filosófica dos processos de construção do conhecimento em educação.

Deparamo-nos, nas Ciências Humanas, com uma mudança paradigmática que reconduziu o olhar do geral ao particular, da totalidade ao fragmento, da quantidade à qualidade, do instituído ao instituinte. Tais movimentos não ficaram alheios às Ciências da Educação e, desde a década de oitenta, têm contribuído no desafio quotidiano de reinvenção das práticas educativas e de pesquisa. É nesse contexto que os métodos (auto)biográficos foram sendo colocados, especialmente no campo da formação (Nóvoa e Finger, 1988:13). Ainda que sua utilização no campo educativo seja recente, comparativamente às Ciências Humanas, o olhar dirigido à literatura faz-nos perceber sua crescente ampliação e aprofundamento teórico-metodológico.

Analisando o desenvolvimento dessa perspectiva no campo educativo, António Nóvoa (2002:9) destaca que foi no âmbito de discussão sobre a educação permanente que o aporte (auto)biográfico se colocou como possibilidade metodológica. A crítica à ênfase tanto no modelo escolar, como forma hegemónica do processo de formação, como na infância, como idade específica deste processo, encaminhou a discussão para a educação permanente, valorizando-se a educação ao longo da vida, bem como a aprendizagem como movimento que envolve, também, a vida adulta. Nesse mesmo sentido, Pineau e Le Grand (1993:18) afirmam que é na formação de adultos que a história da vida se desenvolve, desde os anos oitenta, como perspectiva de pesquisa e prática de formação, buscando sempre uma articulação entre teoria e prática.

O número cento e quarenta e dois, da revista *Education Permanente*, publicado em 2000, com o título “Les histoires de vie: théories et pratiques” retoma os números setenta e dois e setenta e três, de 1984, dedicados às histórias de vida, num movimento de avaliação do desenvolvimento desta perspectiva, no âmbito dos estudos sobre a educação permanente. O objectivo é fazer um balanço, destacando a diversidade metodológica e questões de ordem epistemológica de um enfoque que, embora, a princípio, esteve marginal, se foi consolidando num crescente movimento de sustentação.³⁸

Diversos autores destacam, especificamente, a publicação dos números setenta e dois e setenta e três, da referida Revista, como marco fundacional na afirmação e desenvolvimento da articulação entre as histórias de vida e o campo da formação, citando, ainda, o Colóquio realizado na Universidade de Tours, em 1986. Gaulejac (Dominicé et. al., 2000a: 221 e 222) refere-se ao Colóquio como um momento de afirmação do que denomina de “*corrente das histórias de vida em formação*”, pois diferentes pesquisadores que já trabalhavam nessa linha tiveram oportunidade de encontro. A partir de então observa-se, segundo os autores, o desenvolvimento da fundamentação teórica e metodológica desta perspectiva no campo educativo (Orofiamma, Dominicé e Lainé 2000:7, Dominicé et al. 2000a:217, Pineau 1994:24). Nesse caminho de afirmação, Pineau (2000a:63) registra a criação, em 1996, do movimento “L’Association Internationale des Histoires de Vie en Formation” (ASIHVIF) e da colecção “História de vida e formação” como busca de diálogo no interior desse campo.

Reflectindo sobre a especificidade fundadora da relação entre abordagem (auto)biográfica e o campo educativo, Couceiro (2002b:156) questiona: “*Qual a lógica de utilização que se tem privilegiado? Uma lógica mimética em relação ao seu uso noutras disciplinas? Uma nova e diferente perspectiva, tendo em conta um objecto específico e identificável, neste domínio? E neste caso, qual é então esse objecto específico?*” E a autora encaminha a seguinte reflexão:

Assim sendo, podemos dizer que o objecto próprio das Histórias de Vida, em Ciências da Educação, é a Formação/Autoformação, na medida em que nos permitem conhecê-las melhor e os seus processos. De algum modo as Histórias de Vida são uma “mediação” para a formação. Não no sentido de as considerar como uma técnica de formação, mas como uma abordagem que produz, ela própria, um

³⁸ O número 142 abrange uma diversidade de trabalhos, indicando a pluralidade de enfoques que incluem o trabalho social, a orientação, o reconhecimento e validação de aquisições, metodologias de balanço, desenvolvimento pessoal, metodologias terapêuticas, práticas de escrita e de teatro, histórias de colectividade e outros. (Orofiamma, et al., 2000:7)

certo tipo de formação e um certo tipo de conhecimento. Ou seja, as Histórias de Vida influenciam a natureza da formação que se produz, introduzindo mesmo uma ruptura epistemológica no conceito de formação (ibid., 157).

Observamos, portanto, que, nas Ciências da Educação, a utilização da perspectiva teórico-metodológica das histórias de vida vem atrelada à formação, entendida como processo permanente ao longo da vida. Enquanto nas Ciências Humanas, a partir da origem sociológica, coloca-se como metodologia de pesquisa³⁹, em educação centra-se nos processos formativos.

Catani, Bueno, Sousa e Souza (1997:21) analisam o desenvolvimento desta perspectiva no campo da formação, ressaltando uma diversidade metodológica, de implicações e enraizamentos teóricos. Na introdução do “Método (auto)biográfico e a formação”, Nóvoa e Finger (1988:11) destacam, assim, o objectivo de

dar a conhecer ao público português interessado pela problemática das ciências da educação e da formação de adultos um conjunto de reflexões em torno da utilização das histórias de vida (ou do método biográfico ou das biografias educativas ou ...) como instrumento de investigação-formação.

É na interacção entre práticas de pesquisa e formação que esta abordagem se afirma no campo educativo. Mesmo quando a perspectiva centra-se apenas na investigação, o facto de rememorar a vida traz para os entrevistados um sentido formador.

A literatura estudada indica pólos académicos que desenvolveram esta abordagem: na Universidade de Genebra, com os pesquisadores Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e Mathias Finger, por meio do trabalho com o conceito de Biografia Educativa e, em Quebec, com Gaston Pineau, onde as histórias de vida colocaram-se como possibilidade de pesquisa-formação e de autoformação. Com um aporte específico no pragmatismo de John Dewey, nos Estados Unidos da América, Donald Schön, trabalha conceitos ligados à reflexão sobre a prática profissional como caminho de construção do conhecimento, abordagem amplamente difundida nas pesquisas em educação (Pineau e Le Grand, 1993:18; Nóvoa, 2002: 9; Josso 2002a: 19).

Destacamos, assim, duas ênfases de investigação: a biografia educativa e a relação com o conceito de autoformação. Pierre Dominicé, partindo de um trabalho sobre avaliação, encontrou, na abordagem autobiográfica, uma forma de estudar o processo de aprendizagem, por meio da análise do impacto da lembrança dos anos escolares. Nesse caminho, chegou ao

³⁹ O primeiro capítulo, do presente trabalho, aborda esta questão.

trabalho com a “biografia educativa”, no qual a história de vida focaliza o processo de aprendizagem do autor e não apenas aspectos aleatórios da vida. Investindo nessa perspectiva, Dominicé afirma que as biografias educativas contribuem para melhorar a compreensão do processo de aprendizagem do adulto, possibilitando reorganizar as diversas influências sobre o processo de formação e as articulações entre os diversos movimentos da vida e a aprendizagem. Nesse sentido, a formação é compreendida enquanto aliança entre a aprendizagem formal e experiencial (Dominicé, 2000: 2-11). Outro enfoque das histórias de vida em educação é a exploração de sua articulação com o conceito de autoformação, tal como analisamos anteriormente. Gaston Pineau faz uma análise do movimento dialéctico entre hetero e autoformação, a partir das metáforas do dia e da noite. A heteroformação como movimento oficial, escolarizado coloca-se como dia e a autoformação como momento pessoal, reflexivo, aberto a um processo informal, como a noite.

Tanto os recursos da biografia educativa, com os pesquisadores de Genebra, quanto o conceito de autoformação, trabalhado em Quebec, contribuíram para o desenvolvimento da abordagem (auto)biográfica que foi se manifestando numa multiplicidade teórico-metodológica de trabalhos no âmbito educativo. Josso (2002a: 11 e 13) sinaliza especialmente a ênfase na formação de adultos, nos currículos para a formação de professores, no impacto sobre a formação contínua e em projectos diferenciados ligados à formação profissional. Pineau (Pineau e Michèle, 1983: 182) também analisa as diferentes utilizações das histórias de vida em educação de adultos, destacando a conscientização popular na América Latina, o trabalho com as histórias dos analfabetos em Quebec, a formação profissional contínua e a formação de formadores.

O conjunto da produção que se desenvolveu manifestou grande influência sobre a investigação, destacando-se as possibilidades de articulação entre esta abordagem teórico-metodológica e o campo da formação de adultos de uma forma geral. Nesse trabalho, focalizamos, nomeadamente, as relações estabelecidas com a formação de professores pela fertilização de uma diversidade de pesquisas e práticas.

3. História de vida e formação de professores

No contexto da formação de professores, a abordagem das histórias de vida coloca-se, também, no movimento de mudança paradigmática, um novo olhar sobre o professor/a e sua prática vai sendo tecido, indicando mudanças no campo da formação, da investigação e das práticas. Buscamos, aqui, um olhar para a literatura e a tessitura de um

diálogo que possibilite situar os marcos fundacionais da articulação entre histórias de vida e formação de professores, bem como referências sobre o aporte teórico-metodológico que vem sendo utilizado.

3.1. Algumas referências históricas e indicativos da produção acadêmica em Portugal, no Brasil e em países francófonos

Como analisámos, nos anos oitenta e noventa, a literatura educacional passa a olhar o professor como “uma pessoa” e é esse movimento de viragem que veio trazer a potencialidade das histórias de vida para a formação de professores. Procuramos, assim, observar o delineamento dessa abordagem em Portugal, no Brasil e em países francófonos.

Nos anos oitenta, António Nóvoa e Mathias Finger publicaram, em Portugal, “O método (auto)biográfico e a formação” e, no Brasil, a obra “Os professores e sua formação” (1992), organizada pelo mesmo autor, trouxe uma influência decisiva na utilização do aporte (auto)biográfico (Nóvoa, 2002:9). Referindo-se ao desenvolvimento desta perspectiva teórico-metodológica, nomeadamente na formação de professores, Josso (2002a:19) cita Malika Belkaid, que inaugura a pesquisa nesse campo em Genebra e, também, Catani, Bueno, Sousa e Souza, pesquisadoras brasileiras, que, nos anos noventa, desenvolveram interessante trabalho numa abordagem de pesquisa-formação.

As referências anteriores ajudam-nos a perceber os elos de ligação e diálogo entre a produção acadêmica que articula histórias de vida e formação de professores, nos países francófonos, em Portugal e no Brasil. Como destacado anteriormente, foi em Genebra e em Quebec, com Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, Mathias Finger e Gaston Pineau, que as histórias de vida colocaram-se de forma marcante no campo educativo e, especialmente, na discussão sobre a formação de adultos. O Prof. António Nóvoa, que sistematizou e apresentou esta perspectiva de investigação e formação, tanto em Portugal como no Brasil, narra, na conclusão do artigo “Os professores e as histórias da sua vida” (1992a:24), o encontro pessoal com esta abordagem e sua ligação com este grupo:

É normal que este ensaio termine com palavras de Pierre Dominicé, assinalando as dinâmicas de investigação-formação que sustentam as abordagens (auto)biográficas. Foi com ele que conheci as “histórias de vida”, na dupla perspectiva da investigação e da formação, vivendo na Universidade de Genève, nos anos de 1981 e de 1982, uma experiência pedagógica (no sentido forte do termo) que marcou a minha maneira de pensar e agir. Ao produzir e analisar (individualmente e em grupo) a minha própria história de vida, afirmava a necessidade de um tempo de balanço: “Espero poder construir, nesse seminário que

tem como tema *A história de vida e a formação*, um trabalho de investigação e de reflexão sobre os momentos significativos dos meus percursos pessoais e profissionais. É um trabalho que desejo virado para o futuro e não para o passado. Gostaria de ser capaz de o conceber como uma fase preliminar da (nova) acção. Acção que espero empreender com um outro olhar e as mesmas utopias”.

A experiência significativa do autor na elaboração de sua própria história de vida e formação impulsionou o diálogo e a circulação da produção académica neste campo. No âmbito português, encontramos como referência às relações entre história de vida e formação, o desenvolvimento da abordagem (auto)biográfica, por meio do projecto PROSALUS, no ano de 1986⁴⁰. No desdobramento e na avaliação da proposta, deparamo-nos com princípios e fundamentações da articulação desta perspectiva com o campo educativo, especialmente num ressignificar dos sentidos da formação. No campo da formação de professores, ressaltamos os livros, anteriormente citados⁴¹, compostos por artigos de diversos autores, como referências fundamentais à afirmação e ao desenvolvimento desta perspectiva, tanto em Portugal como no Brasil.

O olhar para a literatura educacional portuguesa, à procura de marcas da produção académica na articulação entre histórias de vida e formação levou-nos ao encontro de uma diversidade de autores e de trabalhos. A narrativa do livro da vida⁴² traz a intensidade desses encontros.

Mais uma vez fui surpreendida com os movimentos e aprendizagens que vêm da revisão de literatura.

Em um primeiro olhar, encontrei poucas produções, em Portugal, com referência às abordagens (auto)biográficas, contudo o dia-a-dia da pesquisa, o vasculhar dos artigos, livros e teses foi pouco a pouco mostrando a marca, ao mesmo tempo, sutil e significativa da produção que vem nesse campo.

O olhar para diversos títulos possibilitou-me encontros instigantes e a leitura de livros, nomeadamente, como resultado de teses de doutoramento, que versam, especificamente, sobre as histórias de vida e levou-me a localizar referências que ainda não tinha visualizado. Foi assim que, em Vieira (1999) e T. Sarmiento (2002), encontrei referências explícitas aos trabalhos considerados como marcos nesse campo, como Moita (1992), Araújo (2000), T. M. S. Vasconcelos (1997), Nóvoa (1988), Cavaco (1995) e Conde (1993). Alguns já muito conhecidos e outros pude conhecer a partir dessa referência. Se, inicialmente, o texto de Vasconcelos parecia não indicar ser incorporado à análise, visto versar sobre uma pesquisa etnográfica com uma educadora de infância, a leitura do artigo, que se encontra na “Revista Inovação”, foi um presente da manhã deste dia. A autora relata e analisa a prática de uma educadora de infância que tem uma postura instituinte, mobilizadora da aprendizagem dos alunos, dos pais, em um rico processo de construção quotidiana da docência. Faz pensar na potencialidade do olhar para a vida das

⁴⁰ “... um projecto de formação de gestores da formação para estabelecimento e serviços do Ministério da Saúde, denominado PROSALUS 86.” (Nóvoa e Finger, 1988:117)

⁴¹ “O método (auto)biográfico e a formação” (Nóvoa e Finger, 1988), “Os professores e sua formação” (Nóvoa, 1992b) e também “Os professores e suas histórias de vida” (Nóvoa, 1992a).

⁴² Texto escrito pela autora da presente tese e que consistiu na narrativa sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa.

professoras em tudo que temos a aprender com saberes que vêm marcados por experiências pessoais e profissionais

(Livro da Vida, 10 de Novembro de 2005).

Foi, assim, um movimento intenso, envolvendo buscas e análises, o qual possibilitou o diálogo com diferentes autores e com “sinais” do desenvolvimento e consolidação das histórias de vida no campo da formação de professores, em Portugal.

No contexto brasileiro, temos, como uma referência fundacional desta abordagem, o grupo de pesquisa “Docência, Memória e Género”, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Catani, Bueno, Souza e Sousa, 1997). Partindo da problematização da formação inicial de professores, este grupo introduziu o recurso a obras biográficas e de ficção como possibilidade potencializadora da formação. O trabalho foi desenvolvido com alunos do Curso de Pedagogia e do Curso da Habilitação Magistério, num duplo movimento de reconstrução da história de formação e análise das próprias práticas docentes. Num processo de formação contínua, desenvolveu-se uma abordagem colectiva, por meio da produção de narrativas escritas (Catani et al., 1997: 15, 18 e 41).

Na apresentação do livro, que sistematiza o referido trabalho, as autoras indicam a contribuição das histórias de vida para a formação de professores, afirmando a importância do trabalho como incentivo à produção da pesquisa nesta área.

O conjunto dos textos aqui publicados reúne, pela primeira vez, estudos feitos por pesquisadoras brasileiras sobre a questão da formação, género, memória e autobiografia. A perspectiva original que daí se configura tem se mostrado fecunda na área da pesquisa educacional. É nosso desejo que as leituras desses textos venham estimular ou favorecer novas análises capazes de gerar práticas de intervenção e de pesquisa no campo pedagógico. (ibid.,12)

Quando analisamos a literatura educacional brasileira nesta área, percebemos, de facto, a presença e o aprofundamento desta perspectiva no campo da formação de professores, uma presença que já marca longa data. Nos trabalhos de Demartini (1984 e 1985), Nunes (1987), Linhares (1994, 1995, 1996), Linhares e Nunes (2000), Kramer (1994 e 1995), M. I. Cunha, (1994), Kenski (1994 e 1995) e tantos outros, encontramos a importância de categorias como memória e narração e uma busca de reinventar a pesquisa sobre a formação docente a partir da voz dos professores e professoras, de suas experiências e saberes, pessoais e profissionais.

André (1997) realizou um estudo da formação docente nas teses e dissertações brasileiras, constatando a valorização da história pessoal e profissional do professor. O

entendimento da formação como processo que se dá ao longo da vida encaminha para a importância “da história de vida pessoal e das experiências de aluno no desempenho docente”. A autora observa, também, temáticas emergentes nos estudos sobre a formação docente como “memória e gênero, ciclo de vida e experiência docente, história da formação docente, diversidade cultural, etnia, minorias”. E, numa análise comparativa entre a produção nacional e as teses e dissertações da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), ressalta que os trabalhos sobre memória, história de vida e questões de gênero, aparecem com mais intensidade na FEUSP do que no cenário nacional (André, 1997: 69 e 72). Bueno, Chamlian, Sousa e Catani realizaram uma revisão de trabalhos que utilizaram o aporte das histórias de vida no campo educativo, no período de 1985 a 2003, e ressaltaram “não apenas um visível crescimento das pesquisas nesse período, mas também de uma significativa diversificação das modalidades e dos usos das autobiografias e histórias de vida” (2006:393).

Ainda, no contexto brasileiro, registramos, em 2004, a realização de dois seminários que focalizaram as abordagens (auto)biográficas no campo da formação docente: o *II Seminário de Educação: Memória(s), História(s) e Educação: Fios e Desafios na Formação de Professores*, em São Gonçalo, Rio de Janeiro e o *I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica*, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, eventos dos quais resultaram livros com uma diversidade de textos no referido campo de investigação. Em 2006, já tivemos a realização do II Congresso Internacional, o que indica a consolidação das pesquisas e práticas nesse campo.

Para além das contribuições do diálogo entre Portugal, Brasil e os países francófonos, defrontamo-nos com uma vasta produção internacional que afirma este debate de uma forma mais ampla. E, assim, buscamos também o encontro com autores que constituem uma referência como Goodson (1992), com a ênfase na voz dos professores no contexto das pesquisas educacionais, e Huberman (1992) com o estudo dos ciclos de desenvolvimento docente.

Podemos afirmar que o estudo do tema proposto coloca-nos frente a diversidades - geográficas, teóricas, metodológicas, epistemológicas. E, frente a este espectro, buscamos não um inventário da produção nesta área, mas um movimento de reflexão que permita situar nosso olhar e apontar para “indícios e sinais” (Ginzburg, 1989) dos caminhos possíveis. Caminhos que, contrariando o sentido do “modismo”, contribuam no aprofundamento desta abordagem como uma, dentre outras tantas “vielas” instituintes para pensar e fazer a educação e a formação de professores. *Qual a fundamentação epistemológica que articula as histórias*

de vida à formação docente? Quais os principais aportes teórico-metodológicos fundamentam os trabalhos de investigação e de formação? Que contribuições são indicadas pela pesquisa educacional? Quais os desafios e “perigos” a serem enfrentados? São estas algumas das questões que nos convidam ao diálogo.

3.2. Um olhar dirigido à polifonia dos aportes teóricos

A leitura de diversos textos, livros e trabalhos leva-nos ao encontro de uma polifonia de aportes teóricos quanto aos campos disciplinares de referência, às linhas filosófico-pedagógicas e autores citados. E é exactamente esta polifonia que constitui a marca teórico-metodológica das pesquisas e práticas que articulam história de vida e formação, tanto na abordagem geral da formação de adultos como, especificamente, na formação docente. Deparamo-nos, nessa produção, com a presença do diálogo interdisciplinar e uma abertura a campos como a literatura e a arte. Na pluralidade de aportes, observamos recorrências que identificam a literatura académica dos diferentes *locus* de pesquisa e linhas gerais que os articulam. Diversidades e encontros que situam a produção estudada.

Os campos disciplinares mais citados como referências de filiação dos trabalhos desenvolvidos são a Sociologia, a História, a Antropologia, a Psicologia e a Filosofia, ou seja, as Ciências Humanas, entretanto, em vários trabalhos, especialmente, dos países francófonos, encontramos indicações de autores e conceitos ligados à Biologia. Percebemos, por meio do estudo realizado, que algumas pesquisas tomam um campo como referência e o desenvolvimento da investigação encaminha o olhar para contribuições vindas de outras áreas⁴³ e, ainda, trabalhos que, a princípio, buscam fundamentação em vários campos das Ciências Humanas⁴⁴. Autores como Catani et al. (1997:16), Perez (2003b), Baudouin e Turkal (2000:60) e Dominicé et al. (2000b:96) reforçam a interdisciplinaridade como o caminho de trabalho com as histórias de vida, pois é no cruzamento de diferentes aportes que a metodologia e as possibilidades de análise e interpretação colocam-se de forma mais rica. Assim, a natureza epistemológica das abordagens (auto)biográficas indica uma ruptura com as clássicas perspectivas disciplinares.

⁴³ Podemos citar o trabalho de Araújo (2000) que ligado ao campo da análise sociológica, trouxe grande contribuição para a História da Educação e para o estudo da formação de professores.

⁴⁴ Os trabalhos de pesquisa e formação desenvolvidos por Josso (1994:80-82 e 2002:172) fazem referência a um amplo referencial teórico ligado a diferentes campos como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Biologia. T. T. Sarmiento (2002) para estudar as “Histórias de Vida de Educadoras de Infância” busca, também, fundamentação teórica em diferentes campos do conhecimento como a Sociologia das Profissões, a teoria da Formação de Professores, a História da Educação e o Currículo.

Dominicé et al. (2000a:223) destacam a importância de explicitar os aportes teóricos que vêm sendo trabalhados, pois, ao longo do tempo, as produções foram tomando distância das orientações clássicas, por exemplo, da Sociologia e da Psicanálise. Mas estas orientações, segundo o autor, não são rejeitadas, pois constituem referências que tornam credíveis os postulados defendidos. E consideram, ainda, interessante ressaltar que a centração efectuada sobre as histórias de vida permite reconfigurar os pertencimentos teóricos, indicando a distância em relação às disciplinas de base. Ou seja, em sua avaliação, relativamente à fundamentação teórica, o envolvimento dos pesquisadores, no campo das histórias de vida, tende a mobilizar um deslocamento ou uma descentração das filiações disciplinares iniciais. Numa análise pessoal, o referido autor reforça que seu interesse neste campo de pesquisa e formação foi justamente a intenção de ruptura teórica em relação a tradição sociológica.

Mon intérêt d'origine pour les histoires de vie est ainsi un intérêt de rupture théorique. (...) Lorsque plusieurs de mes collègues disent que la méthode herméneutique fait rupture avec des méthodologies plus empiriques, lorsque nous nous rejoignons sur des intérêts communs tels que ceux du récit, de l'articulation entre la recherche et la formation, nous manifestons ce besoin de rupture. Personnellement, j'aimerais préserver cette origine, un peu subversive, comme ce que nous avons d'original à dire dans un univers de production académique incroyablement normatif (Dominicé et al., 2000a: 223 e 224).

Este movimento de ruptura, contudo, não é isento de tensões. Gaulejac (ibid., 226 e 227) afirma que se há uma “*autorização à criatividade*”, por outro lado há uma pressão política de definição e demarcação de filiação, de pertencimento a um campo disciplinar: “*És tu sociólogo ou psicólogo?*”. A afirmação, portanto, de uma perspectiva epistemológica interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar, pela consideração de saberes vindos não dos cânones académicos clássicos, é desejada e constantemente a literatura educacional a ela se refere, entretanto, constitui-se num desafio quotidiano para os pesquisadores, ou seja, esta perspectiva é uma construção, uma tessitura que exige um efectivo trabalho de elaboração e de vigilância epistemológica.

Quanto às linhas filosófico-pedagógicas, a própria revisão histórica, anteriormente sinalizada⁴⁵, indica marcos que falam por si. A perspectiva de trabalho com as histórias de vida, no campo da formação de professores, coloca-se no movimento paradigmático de busca de uma nova epistemologia, de recondução do sujeito e da subjectividade como fundamentais ao olhar para a realidade social, educativa e, também, para a escola e a docência. Assim, as

⁴⁵ Primeiro capítulo da tese.

linhas de referência mais citadas pela literatura são a fenomenologia, a hermenêutica, o neo-marxismo, o existencialismo e o interaccionismo simbólico, perspectivas que, em diferentes medidas e contextos, buscam a afirmação de um conhecimento mais “humano” no campo das Ciências Sociais, conhecimento fundado na compreensão.

Inserida na tradição compreensiva da sociologia de Weber, a *fenomenologia* é subversiva a uma visão objectivista das ciências humanas, delinea uma outra face da sociologia clássica, valorizando a dimensão subjectiva do comportamento das pessoas, um aporte que busca a compreensão dos fenómenos sociais. E, nesse sentido, é uma perspectiva filosófica fundante das possibilidades epistemológicas das histórias de vida e como tal é citada pela literatura estudada⁴⁶.

Nessa linha, Wilhelm Dilthey é outro representante da busca de afirmação das ciências humanas pela perspectiva da compreensão e é citado na procura de fundamentação de trabalhos que trazem as histórias de vida para o campo educativo. Couceiro (1992:27) destaca, nesse autor, a importância do conceito de pessoa, pelo papel atribuído “às emoções, ao sentimento, às intuições, de modo mais genérico, às vivências e às experiências de vida”, não tomando, assim, a razão como única forma de conhecimento.⁴⁷ E, nessa esteira, encontramos a afirmação da tradição *hermenêutica*, como fundamentação epistemológica do aporte (auto)biográfico.

Poursuivant la tradition herméneutique il peut être considéré comme un de ceux qui fondent les bases épistémologiques de l’approche biographique dans la mesure où, dans sa philosophie des sciences de l’homme, il met en avant une approche compréhensive, capable de saisir la signification de l’expérience vécue (Pineau e Le Grand, 1993 :39).

A perspectiva hermenêutica tem, dessa forma, uma trajetória importante nos trabalhos focados sobre as histórias de vida, especialmente, por meio das contribuições de Paul Ricoeur, autor amplamente destacado pela literatura francófona. Seus conceitos constituem fundamentação para interpretação das histórias de vida e também para análise da importância atribuída à intersubjectividade nos processos de conhecimento e comunicação (Josso, 1994:82 e 2002:173). Segundo Brun e Bachelart (2000:107), o conceito de identidade narrativa ajuda na compreensão dos movimentos de construção identitária do adulto e do

⁴⁶ T. Sarmiento (2002:260) destaca a tradição weberiana, na perspectiva fenomenológica, como aporte para o trabalho com as histórias de vida pela valorização da subjectividade e pela tentativa de estudar e compreender os significados e os silêncios.

⁴⁷ Carino (1999) em uma tese sobre “A biografia e sua instrumentalidade educativa” também toma o referido autor como referência teórica do estudo desenvolvido.

papel das narrativas nesse processo. Na perspectiva de Ricoeur, “*as histórias que contamos têm um papel formativo na construção do sentido que temos de nós próprios*” (Luwisch, 2002: 23).

A presença de uma referência *neo-marxista* também é marcante na literatura. Ainda que o marxismo, numa vertente ortodoxa, considere o indivíduo como fruto das superestruturas, é a dialéctica de influência marxiana que vai influenciar no reflorescimento das histórias de vida (Pineau e Le Grand, 1993:45).

No contexto do existencialismo da filosofia francesa, apelando para a sensibilidade em contraposição ao determinismo, mas reafirmando a dialéctica marxiana, Sartre recupera em três conceitos importantes para análise das relações entre indivíduo e sociedade: a praxis totalizante, a razão dialéctica e a teoria das mediações. A praxis singular dos sujeitos, imersa num movimento dialéctico, totaliza, por mediações, as relações com o contexto mais abrangente. Na teoria sartriana das mediações, “*o indivíduo sintetiza horizontalmente o seu contexto social e verticalmente a sucessão cronológica das suas relações com os diferentes espaços de mediação*” (Bueno, 1996 e 1997 e Malpique 2002:129).

Couceiro também destaca a contribuição de Sartre na sustentação epistemológica das histórias de vida:

Na Europa, foi fundamental o contributo da reflexão trazida por Sartre, a partir do início dos anos 60, ao colocar a questão epistemológica, fundamental que sustenta as histórias de vida. Verificando que o saber positivista funda uma ciência do geral, denuncia os seus limites dado que, nesse contexto, o sujeito singular é apagado, excluído. Sartre considera que “o conhecimento e a compreensão do homem pelo homem implica encontrar uma nova relação entre o pensamento e o seu objecto”, tendo o sujeito em lugar determinante (Couceiro 1992:42).

As reflexões sartrianas são tomadas por Ferrarotti, autor amplamente citado pela literatura no campo das histórias de vida. Rompendo com uma aplicação positivista desta abordagem, Ferrarotti busca recuperar a “*subjectividade explosiva*”, que se traduz na forma como o sujeito filtra e reestrutura o processo social com o qual se confronta. As análises tanto em Sartre como em Ferrarotti trazem a centralidade da tese de Marx de que: “*a essência do homem (...) é, na realidade, o conjunto das relações sociais*” (Araújo, 2000:280, 2004:320, 1990:35).

Sève é outro autor tomado como referência e que afirma a contribuição marxiana no estudo dos indivíduos. Na década de 1960, escreveu “*Marxisme et théorie de la*

personnalité”, livro que, segundo o autor, teria como título “Marxisme et individu”, onde desenvolve uma “*concepção marxiana de homem e as relações efectivas entre materialismo histórico e personalidade biográfica*”. Focaliza o movimento em que as lógicas e contradições das relações sociais são incorporadas pelo indivíduo em sua dinâmica biográfica. Sève afirma que a leitura do Capital fez germinar a possibilidade do materialismo histórico como base de uma psicologia da personalidade (Sève 2000: 11,14,16 e 17).

Em busca de definir o conceito de memória, no contexto da teoria crítica, e o aporte desse conceito, no campo das histórias de vida, destacam-se referências a Maurice Halbwachs e a Walter Benjamin. Encontramos a presença do primeiro autor na literatura portuguesa, brasileira e francófona. Contudo, o segundo apresenta-se como uma referência marcante, especialmente, para estudos brasileiros. Halbwachs aponta para contribuição do sentido colectivo da memória, as memórias individuais estão ligadas a quadros de referência imersos na tradição do grupo social, a evocação do passado não se faz, portanto, de forma isolada, mas a partir de referências socialmente partilhadas.⁴⁸ Walter Benjamin é tomado como referência, na literatura brasileira, na discussão de conceitos como memória, história, experiência e narração. O desafio de reconstruir a história na perspectiva do “*tempo de agora*”, rompendo com a linearidade oficial e de contar a contrapelo a história dos vencidos, uma outra versão. Encontramos, nesse autor, a perspectiva da dialéctica histórica, uma linha marxiana não ortodoxa, porque já referida a uma teoria crítica que incorpora, em sua análise, não apenas a centralidade económica, mas diferentes aspectos da vida, da cultura e da linguagem como expressões de movimentos e de mediações na sociedade.⁴⁹

Pierre Bourdieu é um autor considerado, por Gaulejac (Dominicé 2000a:226), como uma das referências “*incontornáveis*” para as pesquisas com aporte nas histórias de vida. E as referências ao autor são interessantes, pois observamos, em muitos trabalhos, a preocupação de estabelecer um diálogo no que se refere à “*Ilusão Autobiográfica*”, artigo onde Bourdieu desenvolve uma severa crítica ao aporte (auto)biográfico, especialmente ao facto de que os entrevistados recriam sua biografia, dão a ela um sentido a partir de sua subjectividade. Esta questão é amplamente discutida pela literatura, onde os diferentes autores⁵⁰ buscam dialogar e afirmar a validade epistemológica das histórias de vida justamente a partir de sua dimensão subjectiva. Por outro lado, o referido autor é citado por suas formulações conceptuais que contribuem de forma significativa para a compreensão dos

⁴⁸ Brun e Bachelart (2000:106), Sanches (1995:8), Vidigal (1995:480).

⁴⁹ Abrahão (2006 a e b), Bragança (1998), Perez (2003b).

⁵⁰ Vieira (1999:82), Catani et al. (1997:19), Linhares (2005a:16), Fond-Harmant (1995 :9), Orofiamma, (2000 :128).

percursos biográficos, especialmente na análise da constituição do *habitus* pedagógico, como movimento tecido ao longo da vida⁵¹.

Em sua aproximação com uma linha *pedagógico-existencialista*, a literatura, no campo das histórias de vida, cita autores que tocam a dimensão da experiência formadora, como movimento interior, produtor de sentido para o sujeito e, assim, encontramos Carl Rogers e Dewey. Paulo Freire também é mencionado, por sua ênfase na dialogicidade do sujeito, na produção e transformação de sua própria história de vida e de formação.⁵²

Na perspectiva de busca de um outro olhar para a construção do conhecimento, a teoria da complexidade de Morin é tomada como referência de alguns trabalhos, bem como sua definição da “autos” como sistema de relações da pessoa com seu ambiente.⁵³ A literatura francófona sinaliza, também, para as contribuições de uma linha bio-cognitiva, especialmente referenciada por Varela, Henri Atlan e Maturana⁵⁴. O conceito de “autopoiesis” indica um olhar para o sujeito e suas potencialidade de autoprodução, a condução pessoal dos movimentos de formação e apresenta-se como “*principio explicativo de um conjunto de regulações que o ser bio-socio-antropológico opera durante sua vida física*” (Josso, 2002a:151). Nessa perspectiva, a vida social e individual não é um dado, mas uma construção de auto-organização permanente (Pineau e Le Grand 1993:94).

Quando encontramos uma diversidade de campos disciplinares, perspectivas filosóficas e autores citados, percebemos, nos estudos e pesquisas que trazem a centralidade das histórias de vida para campo educativo, nomeadamente, para a formação de professores, uma determinada perspectiva epistemológica, uma “unidade na diversidade”. Em diferentes “medidas e intensidades”, são trabalhos que buscam uma racionalidade instituinte, a possibilidade de afirmação da pesquisa e da formação com um olhar para o sujeito, numa auto-produção de si mesmo, produção esta, profunda e *dialecticamente*, articulada às complexas dinâmicas da vida pessoal e colectiva. Trabalhos que rejeitam o determinismo das estruturas, mas também o isolacionismo dos sujeitos, que colocam o desafio de reinventar o fazer científico para além de fronteiras disciplinares, que focalizam a compreensão e não a explicação.

⁵¹ Vieira (1999) e Bueno (1996).

⁵² Brun e Bachelart (2000), Couceiro (1992 e 1995 b e c), Josso (1991 e 1994), Linhares (2003).

⁵³ Couceiro (1992:25), Josso (1994:82), Morais e Jesus (2001), Perez (2003b).

⁵⁴ Leblond (2002), Josso (2002), Pineau (1993), Josso (1994) e Morandi (2003).

- **Alguns conceitos presentes na literatura: memória, narração e experiência**

Ainda no âmbito dos aportes teóricos, buscaremos indicar alguns conceitos trabalhados pela literatura e que se relacionam com a presente investigação, perspectivas tecidas sobre memória, narração e experiência. Encontramos diversas referências ao conceito de **memória**. Entretanto, considerando a centralidade do mesmo, no trabalho com aporte (auto)biográfico, observamos que, no universo de trabalhos estudados, são poucos os que aprofundam a discussão. Citando White (1989), Bem-Peretz (1992:203) refere-se ao pouco “*esforço investigativo*” relativamente aos estudos sobre a memória. Buscamos, assim, nos trabalhos estudados, os indícios do referido conceito, dos aportes teóricos e de algumas tensões observadas.

A literatura indica metáforas que adjectivam e caracterizam sentidos atribuídos à memória. Em Felgueiras (2000:50), o trabalho com o “Museu Escola Primária do Porto”, envolvendo, entre diversas acções, trabalhos com narrativas de professoras reformadas, enfatiza a memória como “*memória-mensagem*”, “*memória afectiva*”, “*memória-saber*”, “*memória-prazer*”. Já Perez (2003a), tomando a memória como referência para a partilha de experiências e saberes no quotidiano da escola, refere-se a *memória-trabalho* “*como elemento articulador de práticas educativas*”. Couceiro (1998:56), busca afirmar a “*memória compreensiva*”, em contraposição à repetitiva e mecânica. No mesmo sentido, para Morandi (2003:81), é entendida como acto, movimento e não como lugar de conservação. A memória coloca-se, assim, enquanto acção propositiva dos sujeitos, indicando a construção de saberes num movimento marcado pela compreensão, afectividade e prazer.

São fortes as referências ao sentido colectivo da memória, ao entrelaçar das dimensões individuais e colectivas, na caracterização das análises sobre a memória.⁵⁵ A complexidade da dimensão temporal também é referida como “*multiplicidade de durações, por tempos plenos de realizações, significações e conquistas, vividos com grande entusiasmo e empenhamento*”, como entretecimento de “*tempos sociais e trajectos de vida múltiplos*” (Sanches, 1995:8 e 18). Malpique, de forma poética, também, indica pistas sobre a complexidade temporal que envolve a memória:

...e o movimento é para trás e para frente... e à medida que caminho há um futuro próximo e um passado próximo... um futuro distante e um passado distante... um desenrolar nos dois sentidos... à procura... e quanto mais para a frente mais tenho que ir atrás... e quanto mais atrás mais me apetece ir para frente... (2002:13).

⁵⁵ Felgueiras (2000: 50), Perez (2003 a e b), Sanches (1995: 8 e 18), Souza (2004 e 2007).

Quanto aos aportes teóricos que fundamentam os estudos, como referido no item anterior, observamos a centralidade de Maurice Halbwachs e de Walter Benjamin, nas análises sobre o conceito de memória. Brun e Bachelart (2000:106), Vidigal (1995:480), Sanches (1995:8) e Catani et al. (1997:23) enfatizam a contribuição do primeiro na constatação de que as memórias pessoais estão ancoradas em quadros de referência comuns ao grupo social. E, na literatura brasileira, encontramos fundamentação em Walter Benjamin nas relações entre passado, presente e futuro, no sentido colectivo da memória e nas relações estabelecidas entre memória, narração e experiência⁵⁶.

Deparamo-nos, também, com aspectos que constituem desafios de reflexão. Kenski (1997:87) analisa os movimentos de mudança, no sentido da memória, pela introdução das tecnologias, ou seja, pelo refinamento progressivo da memória externa:

Neste sentido, ao depositar suas marcas e lembranças nas tecnologias (desde as mais primitivas – como a cerâmica, o barro, o ferro, o bronze, a pedra... - até as mais atuais – como a fotografia, a gravação em vídeo ou no computador), o homem altera as suas próprias formas de se lembrar do passado. Esta é a principal razão porque Sócrates já era contrário ao registro escrito, pois considerava que a escrita enfraquecia a memória estabelecida no interior do espírito humano.

A memória vai, assim, sendo reiventada em seus múltiplos sentidos e constitui um desafio à reflexão, especialmente, sobre as possibilidades de seu fortalecimento em contraposição à subtracção de sua potência, enquanto movimento que se define pelo sentido da partilha e da troca colectiva e pela reflexão dos sujeitos sobre as experiências de vida. Devemos, pois, desconfiar da memória externa? O refinamento das tecnologias, que constituem suporte para memória, acabam por expropriar o sentido de experiência e de partilha, anteriormente referido?

Uma outra tensão encontrada na literatura refere-se à forma como os autores abordam o carácter selectivo da memória. Observamos a preocupação quanto à cautela que deve envolver o aporte (auto)biográfico, já que a memória apresenta um movimento de filtro. Há também, entretanto, destaque para a potencialidade da análise dos movimentos de selecção efectuados pelo sujeito. É, nesse sentido, que M. I. Cunha (2001) afirma: *“o fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, têm muitos significados, e estas aparentes contradições podem ser exploradas com*

⁵⁶ Abrahão (2006 a e b), Bragança (2003), Cantani et al. (1997), Dias e Cicillini (2002), Kramer (1998), Linhares (2005 a e b), Morais e Jesus (2001), Mourão (2002), Perez (2003 b), Vaz (2001).

fins pedagógicos”. Abordando os silêncios e esquecimentos inerentes ao movimento de rememoração, Catani et al. (1997: 42) levantam um conjunto de questionamentos:

Qual o peso de certas lembranças e qual é o espaço que elas ocupam em nossa memória, e que podem estar impedindo a emergência de outras? De que tipo de coisas nos recordamos mais? Como os fatos do passado são rememorados? Como se operam nossas recordações? De que tipo de coisas nos recordamos mais?

Se encontramos consenso quanto ao sentido selectivo da memória, coloca-se na literatura o desafio de pensarmos as possibilidades da abordagem dessa dimensão, no contexto da investigação, especialmente, das que focalizam as histórias de vida.⁵⁷

A **narração** aparece como uma categoria fundamental nos trabalhos da área, destacando-se tanto a potencialidade do conceito, quanto sua pertinência como caminho metodológico de reflexão sobre a experiência. Trabalhar com o aporte (auto)biográfico, necessariamente coloca-nos frente à centralidade da narração como possibilidade de expressão/reconstrução, oral e/ou escrita, dos caminhos da vida. É por meio dela que as histórias de vida são elaboradas e ressignificadas, assumindo uma materialidade subjectiva tanto para seus próprios protagonistas como para os que as tomam como possibilidade de investigação e formação.

A narração é, assim, evocada pela literatura estudada, em seu sentido ontológico, como constituidora da própria natureza humana nos movimentos de comunicação, expressão, relação e de recriação do mundo.⁵⁸ Por meio da narrativa, damos sentido às concepções e produzimos um fazer sobre o mundo - *“quem conta histórias organiza um mundo, dá-lhe sentido, comunica-o, de tal forma que, pelo confronto com o mundo, que está fora ou para além da história, este é transformado, ganhando novos sentidos e interpretações”* (M. J. Sarmiento, 1994: 123). Assim, a narrativa não apenas expressa mundo, mas o constitui, num movimento dialéctico configura a vida, reconfigurando a própria narrativa (Orofiamma, 2000:122). Nas palavras de M. I. Cunha (2001:6), *“as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo que se fazem veículos, constróem os condutores”*.

No campo do trabalho, com o aporte (auto)biográfico, em sua articulação com a formação de professores/as, a narrativa indica um caminho de reflexão sobre a **experiência**. Connelly e Clandinin (1988) sugerem movimentos em que os professores narrem suas ideias

⁵⁷ Araújo, (1990: 34), Huberman, (1992:58), T. Sarmiento, (2002:266).

⁵⁸ Aragão (2004:2), Connelly e Clandinin (1998), Morandi (2003:81), M. J. Sarmiento (1994: 123), Souza (2004 e 2007), Vaz (2002).

sobre a prática, sobre o ensino, a narrativa como possibilidade de melhor compreender a experiência na vida dos professores. Enfatizando a narrativa escrita, Zabalza (1994:30) trabalha com os diários enquanto espaços narrativos de reflexão e reconstrução da acção docente. O escrever sobre a prática leva o professor a aprender com sua própria narração, numa reconstrução linguística do discurso e também da prática profissional, “*quer dizer, a narração constitui-se em reflexão*”. A narrativa coloca-se, assim, como caminho de autoria, de desenvolvimento profissional onde a formação docente possa se dar na tematização partilhada da vida.⁵⁹

Observamos uma articulação dialéctica inerente à análise dos conceitos de memória, narração e experiência que aparece na literatura estudada. As experiências tecidas ao longo da vida são mobilizadas pela memória e ressignificadas na narração. A narrativa como caminho de reorganização das experiências e das memórias.⁶⁰ Segundo Couceiro (1995b:333), a ligação entre experiência e formação não é imediata, ou seja, exige um movimento de reflexão, ou seja, as experiências mobilizadas pela memória tomam sentido por meio da reflexão narrativa.

Assim, a referida autora desenvolve uma contraposição importante entre vivência e experiência. A primeira constitui um hábito repetitivo, conformador ou deformador. Já a experiência é formadora “*quando contribui para elaboração/criação consistente da própria forma, de uma forma singular*”(ibid.). Tomando como referência as contribuições de Walter Benjamin, Bragança (2003) analisa o conceito de experiência instituinte nesse mesmo sentido, experiências colectivas que potencializam uma reflexão sobre o ser e o estar do sujeito no mundo. O trabalho com as histórias de vida coloca-se, assim, no centro deste desafio, ou seja, na mobilização de um processo reflexivo sobre as experiências de vida e formação.

3.3. A diversidade metodológica

- **Introdução**

O olhar para a literatura também nos coloca frente a um amplo espectro metodológico. As histórias de vida, no campo educativo, se desdobram e fertilizam práticas de formação e investigação. Buscamos, assim, a compreensão dos movimentos desse campo,

⁵⁹ Gonçalves e Alves (1995:147 e 148), Monteiro (2005:5), Perez (2003a:8), Souza (2007: 15).

⁶⁰ Aragão (2004), M. I. Cunha (2001), Vaz (2001), Souza (2004 e 2007).

de suas principais tendências e sinalizações. Nóvoa (1992a:20) ressalta a diversidade e as dificuldades de sistematização das abordagens (auto)biográficas voltadas ao estudo dos professores,

Esta diversidade dificulta a categorização dos estudos centrados nas histórias de vida dos professores. Cada estudo tem uma configuração própria, manifestando à sua maneira preocupações de investigação, de acção e de formação. É muito difícil separar analiticamente as distintas abordagens (auto)biográfica, na medida em que elas se caracterizam justamente por um esforço de globalização e de integração de diversas perspectivas.

A natureza inter e transdisciplinar das histórias de vida possibilita, como sinalizado pelo autor, a integração de diversas perspectivas, apontando para uma grande riqueza e polifonia epistemológica e metodológica, mas também para a dificuldade de sistematização de nossa análise sobre essa perspectiva. Buscaremos, assim, situar, brevemente, trabalhos que tomam como referência o aporte (auto)biográfico no campo educativo, de uma forma geral, para, então, observar a dinâmica mais específica quanto à formação de professores. Ainda, neste item, visamos também indicar as principais abordagens temáticas abordadas pela literatura.

- **Abordagem (auto)biográfica no campo educativo e na formação de adultos⁶¹**

Uma observação geral leva-nos ao encontro do aporte (auto)biográfico em investigações centradas, especialmente, na História da Educação, na Sociologia, na Antropologia, em projectos de investigação-formação que tomam o aporte memorialístico nos estudos que envolvem escola e comunidade e em enfoques sobre a formação de adultos.

As investigações destacam problemáticas variadas que trazem a potencialidade da voz dos sujeitos para **compreensão de dinâmicas históricas e sócio-histórico-antropológicas**, sujeitos que participam do processo educativo, formal ou informalmente, incluindo alunos, profissionais da educação e comunidade escolar. Nesse sentido, podemos destacar investigações presentes na literatura portuguesa, brasileira e francófona. O trabalho de Araújo (2000) sobre a feminização do magistério em Portugal focaliza *“a construção da actividade de ensinar na escola primária como trabalho de mulheres, relacionando-a com a actividade do Estado na construção da escola de massas”*. Traz a contribuição da análise da história de vida de cinco professoras que viveram no período estudado e experienciaram este processo, a forma como construíram suas vidas e resistiram aos movimentos mais amplos do

⁶¹ Sugerimos observar o quadro nº 1, do Anexo 7.

sistema político e educacional. O trabalho indica a centralidade deste aporte teórico-metodológico no estudo de uma problemática histórico-sociológica (ibid., 13 e 20).

Felgueiras (2000) relata a experiência de implantação do Museu da Escola Primária, no Porto, na busca de valorizar a *“investigação dos objectos da escola primária”*, bem como a socialização de conhecimentos sobre a história da educação. Buscou-se trabalhar não só as fontes escritas, mas o mobiliário, materiais didáticos, a iconografia, os jogos e brincadeiras, ou seja, num alargamento do olhar para a história. Dentre diversas dimensões que fazem parte da proposta do museu, destacam-se os depoimentos orais através de entrevistas ou histórias de vida, narrativas de alunos e professores que contribuem na recuperação de *“saberes didáticos, rotinas e ritmos escolares, vivências e emoções”*. Foi realizado um seminário de histórias de vida com professoras reformadas com idades entre sessenta e cinco e oitenta e dois anos que, segundo a autora, trouxe uma experiência rica e *“reveladora da pessoa do professor”* (ibid., 49 e 51-53).

Na literatura brasileira, também encontramos pesquisas que trazem as histórias de vida para o campo educativo numa abordagem de investigação sociológica e histórica. Demartini e Antunes (1993:5) tomam a história oral como metodologia para o estudo da entrada da mulher no magistério, na virada do século, em São Paulo, estudando, ainda, o fato de que a maioria feminina não está representada nos postos centrais do sistema educativo, mas sim os homens. A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas a professores e professoras que se formaram e leccionaram em escolas primárias no início do século XX, tanto na zona rural como na capital. Encontramos, nesse trabalho, a abordagem narrativa voltada para a pesquisa histórica, com o objectivo de, por meio dos relatos em diálogo com outras fontes constituir o estudo de determinado objecto. Num estudo sobre a profissionalidade docente, Castro (2005) apresenta uma pesquisa realizada também com professoras formadas no início do século XX, buscando as percepções das professoras primárias sobre os sentidos do passado e o presente no exercício da docência. Realiza, assim, entrevistas com aporte na história oral.

Confrontamo-nos, ainda, com uma **abordagem de projectos que envolvem a comunidade escolar**, de forma ampla, em trabalhos memorialísticos. Araújo e Stoer (1993) relatam a experiência de uma proposta que implicou escola e família no estudo de genealogias. E, na justificativa do referido trabalho, temos algumas das referências fundacionais da abordagem (auto)biográfica: a tensão entre as dinâmicas estruturais e as experiências dos seres humanos, a busca de recolocar o singular em suas mediações e

interfaces com movimentos mais amplos da sociedade e, ainda, a vitalidade e a “*capacidade de nos surpreender*” que vem desse olhar para o singular.

Creemos que as genealogias e, em particular, as histórias biográficas que aqui vão ficar reveladas, por vezes mais parcelizadas do que constituindo histórias completas da vida de uma família específica, contribuem para perceber que também aqueles espaços sociais, e aqueles e aquelas que ali habitaram e habitam, construíram histórias de vida difíceis, de resistências duras, de escolhas inadiáveis e de sofrimento ... Mas também construídas através de solidariedades afectivas, de experiências ricas e variadas, de sentidos vivos. Por tudo isto são histórias de vida capazes de nos surpreender. (ibid., 18)

Da mesma forma, Benavente et al. (1991) proporcionam-nos o encontro com a beleza das narrativas que vêm de pessoas que não aparecem na história oficial, mas que trazem, em suas histórias, o sentido da vida, da existência humana, a luta pelo trabalho, pela educação dos filhos. E, assim, o livro organiza-se em torno de narrativas, histórias e reflexões teóricas como resultado do trabalho de pesquisa do projecto ECO (Escola-Comunidade). Destacam-se narrativas dos alunos e suas famílias, bem como uma reflexão sobre as relações entre escola e comunidade.

Encontramos, na literatura brasileira, a abordagem (auto)biográfica no contexto de projectos desenvolvidos em escolas, envolvendo a escola e a comunidade. Nesse sentido, destacamos o *Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo*, que tem como objectivo “*promover o resgate da memória histórica da educação de São Gonçalo, realizando, para isso, a identificação e sistematização das informações sobre a história da educação pública contida nas fontes documentais e orais existentes nas próprias escolas*” (Araújo, 2004). A implantação de núcleos de memória, nas escolas, procura envolver os sujeitos escolares num movimento de pesquisa e formação, por meio dos arquivos escolares, fontes iconográficas, oficinas com estudantes, encontros de formação contínua com professores e actividades com a comunidade. O foco na história oral visa possibilitar a reflexão de professores e estudantes sobre sua própria história, articulada à história da instituição escolar, do município e da educação nacional.

Quanto à formação de adultos, nos artigos da Revista *Education Permanente*, certamente pela natureza do periódico, deparamo-nos com um conjunto de trabalhos. Ressaltam-se os mais variados protagonistas como estudantes de alfabetização, graduação e pós-graduação, profissionais em formação contínua, álcooldependentes em recuperação, crianças. É interessante destacar que, no universo pesquisado, não se percebe a presença dos

professores/as e a ênfase é colocada predominantemente na investigação-formação, por meio de trabalhos realizados em grupo.

Na literatura portuguesa, podemos destacar abordagens também ligadas à perspectiva de formação de adultos. O trabalho desenvolvido por Nóvoa e Finger (1988)⁶², visando à formação de técnicos do Ministério da Saúde e o de Couceiro (1995 b e c) que registra o desenvolvimento de Seminário de Histórias de Vida com um grupo de adultos em formação. Nessa linha, tanto na literatura francófona como Portuguesa, encontramos a presença marcante de referências aos estudos desenvolvidos por Pierre Dominicé, Gaston Pineau e Christine Josso.

Nos trabalhos citados, temos indícios sobre fios da abordagem (auto)biográfica articulada ao campo educativo. Fios estes entretecidos de dinâmicas que nutrem investigação e formação, trazendo a potencialidade da memória a contrapelo, as tensões e a poesia expressas nas narrativas de vida. Mas, essas referências têm como objectivo constituírem, apenas, indícios, ou seja, não sendo foco da presente pesquisa, visam ampliar nosso olhar sobre a diversidade de pesquisas, envolvendo abordagens que focalizam narrativas e memórias. Neles, encontramos a voz de uma pluralidade de sujeitos envolvidos com o processo educativo, estudantes, funcionários, pais, comunidade, além dos professores que, de facto, aparecem de forma expressiva nos trabalhos estudados.

- **Abordagens ligadas à formação docente**

Depois de um olhar mais geral, centramos atenção nos trabalhos ligados aos professores e sua formação. Num esforço de sistematização, Nóvoa (1992a) encontra grandes linhas, a partir dos objectivos e dimensões que cada abordagem privilegia. Quanto aos objectivos destaca trabalhos: (a) essencialmente teóricos, relacionados com a investigação, (b) essencialmente práticos, relacionados com a formação e (c) essencialmente emancipatórios relacionados com a investigação-formação. E, quanto às dimensões, o enfoque sobre: (a) a pessoa, (b) as práticas e (c) a profissão.⁶³ No primeiro Capítulo deste trabalho, esboçamos uma sistematização que toma como referência trabalhos produzidos em diferentes áreas das ciências humanas centrados no aporte (auto)biográfico. Organizamos a referida sistematização por meio de uma tabela para que possamos visualizar, de forma mais objectiva, os desdobramentos metodológicos no campo específico da formação de professores.

⁶² Fizemos referência a este trabalho na pág. 64 deste capítulo.

⁶³ Observar quadros 2 e 3 do Anexo nº 7.

Quadro nº 1:
Abordagem (auto) biográfica: diversidade de aportes teórico-metodológicos no campo das ciências sociais e humanas ^{64 65}

D.M. ⁶⁶	Campo	Síntese conceitual	Abrangência de participantes / atores		Abrangência da narrativa /temporalidade		Recurso / mídias	
			Casos múltiplos	Casos únicos	Temática	Global	Oral	Escrito
Autobiografia e Biografia	Literatura	Autobiografia - uma produção escrita do próprio sujeito sobre si. A biografia traz a presença do outro que recolhe informações e registra a trajetória de vida.		X	X	X		X
História Oral	História	Pesquisa que focaliza a contribuição que a trajetória de vida do(s) sujeito(s) pode dar para a compreensão de determinados fatos, momentos ou contextos históricos.	X	X	X		X	
História de Vida	Sociologia	Abordagem teórico-metodológica de origem sócio-antropológica que focaliza a vida, em suas tramas individuais e coletivas, como um <i>locus</i> privilegiado de compreensão dos processos humanos e sociais.	X	X	X	X	X	X
Etnobiografia	Sociologia	Abordagem metodológica que toma as histórias de vida como um dos recursos num conjunto de outros procedimentos que complementam a investigação.	X	X	X	X	X	X
Narrativa de Vida.	Sociologia	Foco sobre aspectos da vida de uma pessoa ou grupo de pessoas, relativo a uma prática social.	X	X	X		X	X
Biografia educativa ou Narrativa de Formação	Educação	Perspectiva metodológica que se apropria das histórias de vida no campo educativo, especialmente ligada à formação de adultos. Relato das experiências que ao longo da vida se constituíram como formadoras.	X	X	X	X	X	X

⁶⁴ Fonte: Josso (2002a, p. 15-20), Muñoz (1992, p. 49-55), Pineau e Le Grand (1993, p. 12), Plummer (1989, p. 15-38) e Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 38-41).

⁶⁵ O preenchimento dos quadros revela a leitura da investigadora sobre o conjunto de trabalhos analisados, indicando as tendências percebidas. Observamos, contudo, a possibilidade de múltiplas conjugações e diferentes desdobramentos que se dão no contexto específico de cada proposta de investigação ou de investigação-formação. A marcação de mais de uma opção em um determinado eixo pretende indicar que na abordagem citada é possível conjugar diferentes perspectivas ou atuar de diferentes formas. Por exemplo: o fato de conjugar abordagens orais e escritas.

⁶⁶ Legenda das abreviações presentes no quadro: D.M. – desdobramento metodológico; Campo – campo disciplinar de origem. Em todos os desdobramentos metodológicos citados, no quadro 1, a participação do investigador pode ser diretiva, semi-diretiva ou partilhada.

Quadro nº 2:
Diversidade de procedimentos técnico-metodológicos

D.M. ⁶⁷	Síntese da proposta	Abrangência de participantes / actores		Abrangência da narrativa /temporalidade		Recurso / mídias		Participação do investigador		
		Casos múltiplos	Casos únicos	Temática	Global	Oral	Escrito	Directiva	S.D.	P.
Questionário biográfico	Enquete ⁶⁸ , por meio de questionário, com questões de natureza biográfica.	X		X	X		X	X		
Trabalho com documentos pessoais	Utilização de documentos e outros recursos que possam complementar e, em certos casos, constituir o recurso básico de uma pesquisa fundada no aporte (auto) biográfico.	X	X	X	X		X	X	X	X
Entrevista biográfica	Entrevistas abertas, semi-estruturadas ou estruturadas, onde o investigador estabelece uma relação com o entrevistado, relativamente à sua trajetória de vida ou com enfoque em determinada temática específica.	X	X	X	X	X		X	X	X
História de Vida em Grupo	Biografias cruzadas, onde os sujeitos são associados à pesquisa em diferentes intensidades.	X		X	X	X	X		X	X
Seminário de História de Vida	Trabalho com um grupo de formação no qual os participantes narram, de forma oral e escrita, suas histórias na presença dos outros participantes.	X		X	X	X	X			X
História de Vida na Perspectiva de Projeto	Enfoque de uma determinada temática, um determinado eixo para abordar um itinerário, de acordo com os objetivos propostos.	X	X	X		X	X			X
Memoriais	Documento de natureza autobiográfica, onde o narrador retoma sua trajetória de vida, a partir de objetivos previamente definidos.	X	X	X	X		X		X	X
Diários	Registro reflexivo e cotidiano de práticas profissionais e/ou de formação.	X	X		X		X		X	X

A forma de organização dos quadros, bem como a marcação das diferentes ênfases indica apenas uma das leituras possíveis, a partir das referências citadas, o que sinaliza que esta é uma dentre tantas outras formas de sistematização. Esta observação é importante, pois reafirma a polifonia teórica e a diversidade metodológica nesse campo de

⁶⁷ Legenda das abreviações presentes no quadro: D.M. – desdobramento metodológico; Campo – campo disciplinar de origem; S.D. – semi-directiva; P. – partilhada.

⁶⁸ “Pesquisa ou investigação metódica, baseada em testemunhas, opiniões, etc., sobre determinado assunto” (Ferreira, 1999).

estudos, movimento que pode ser observado tanto nos trabalhos ligados às ciências sociais de forma geral, como também os especificamente focados sobre a formação docente.⁶⁹

Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006:388) trazem uma importante contribuição ao estudo das histórias de vida no campo educativo, por meio de uma ampla revisão de literatura com enfoque sobre o período de 1985 a 2003, privilegiando os temas “formação de professores” e “profissão docente”. Nesse artigo, as autoras também enfatizam a dificuldade de categorização dos trabalhos, já que os mesmos se caracterizam por grande dispersão temática, metodológica e de referenciais teóricos, compondo um conjunto diverso de combinações, inclusive observando a utilização de mais de uma denominação num mesmo trabalho, dando a ideia de que são sinónimos.

Para analisar, então, os trabalhos estudados, tomamos como indicativos a categorização de Nóvoa (1992a:20) e a sistematização dos quadros apresentados anteriormente. Na literatura portuguesa, encontramos uma ênfase preponderante em objectivos teóricos, centrados na investigação e alguns trabalhos voltados para a perspectiva da investigação-formação. A profissão docente é uma dimensão de pesquisa recorrente, seguindo-se investigações centradas na pessoa e na prática dos professores. A tematização da profissão aparece, de certa forma, entrelaçada à dimensão pessoal da docência em questões como: ciclos de desenvolvimento profissional, a articulação entre o pessoal e o profissional na construção dos perfis docentes, lembranças de experiências profissionais e pessoais que marcam determinado período histórico. No olhar para a profissão, destacamos a importância dos percursos profissionais e globais da vida, bem como a rememoração enquanto movimentos instituintes da formação docente. Há, ainda, investigações com aporte nas histórias de vida centrados na prática docente, em que podemos ressaltar: o acompanhamento e a investigação sobre a docência, o desafio da prática em determinada disciplina e as dinâmicas escolares.

Do ponto de vista metodológico, os trabalhos centrados nos professores apontam, especialmente, para utilização de entrevistas biográficas, registrando-se também o desenvolvimento de Seminários de Histórias de Vida, abordagens etnobiográficas e o trabalho com documentos. O número de sujeitos participantes das investigações é variado, registrando-se o relato de caso único, no estudo realizado por Vasconcelos (1995). Todos os demais são estudos múltiplos, com um mínimo de quatro participantes, no trabalho de Moita (1992), e o maior número de quarenta e dois entrevistados, no trabalho de Gonçalves (1992). A maioria

⁶⁹ No Capítulo 1, do presente trabalho, aprofundamos aspectos da diversidade metodológica.

dos textos estudados focalizam narrativas temáticas centradas nos objectivos da investigação e algumas desenvolvem a análise considerando a globalidade da vida.⁷⁰

Quanto à actuação do investigador, observamos uma perspectiva semi-directiva, nomeadamente, nas entrevistas biográficas, ou seja, há um roteiro ou grandes linhas, mas os participantes são convidados a uma narrativa com liberdade de expressão⁷¹. Nos Seminários de Histórias de Vida, os participantes e o investigador/a produzem suas biografias educativas que são colectivamente analisadas, portanto, a dinâmica da investigação-formação é partilhada entre todos⁷². A abordagem etnobiográfica consiste na incorporação de outras metodologias como a observação participante, entrevistas, análise de diários, questionários, etnografia em sala de aula. Quanto ao uso de documentos, fizemos o registro do trabalho de M. J. Sarmiento (1994), que estuda narrativas de professores publicadas em revistas independentes de divulgação educacional, entre 1987 e 1991, com o objectivo de analisar as concepções dos professores sobre a dinâmica e organização escolar.

Do conjunto de trabalhos estudados que trazem as histórias de vida para o campo educativo, observamos que as articulações com a formação docente constituem apenas uma fracção dentro do campo ligado à profissão docente. Buscaremos, então, situar essas investigações de forma mais específica. Duas publicações de Nóvoa, em 1988, constituem um marco da aproximação da literatura pedagógica portuguesa em direcção ao aporte (auto)biográfico, aproximação, num primeiro momento, ao campo da formação de adultos de forma geral e, posteriormente, influenciando os estudos sobre a formação de professores. Tomando como referência os trabalhos de Domincé, Nóvoa e Finger (1988:13 e 15) propõe-se um conceito de formação como movimento interno, global e complexo, constituído ao longo de uma trajectória de vida e, nesse sentido, o aporte (auto)biográfico como um instrumento de investigação-formação, pela possibilidade de reflexão crítica do sujeito a respeito dos processos formativos. O autor refere-se à diversidade de metodologias nesse campo, mas indica a importância das biografias educativas, construídas e analisadas em grupo, em situações de formação. Observamos, na literatura, indícios da centralidade de tais proposições que encontram acolhida em diversos estudos focados na formação docente.

Tendo como referência a abordagem de investigação-formação, por meio de uma metodologia de Seminários de Histórias de Vida, podemos destacar os trabalhos de Couceiro (1998) e Malpique (2002). Num artigo centrado na autoformação e nas práticas dos

⁷⁰ Quadro 4.1 do Anexo nº 7.

⁷¹ Cavaco (1995), Gonçalves (1992), Moita (1992), Sanches (1995), Santana (1993), T. Sarmiento (2002), T. M. S. Vasconcelos (1995) e Vieira (1999).

⁷² Couceiro (1998) e Malpique (2002).

professores, Couceiro (1998:53 e 55) afirma a importância das histórias de vida nos contextos de formação, já que a prática resulta de uma globalidade de factores tecidos ao longo da vida e não apenas da formação académica. Sinaliza o contributo da teoria e da prática das histórias de vida para os processos de formação profissional dos professores, indicando como um dos caminhos o desenvolvimento de Seminários de Formação, envolvendo um processo de reflexão sobre as práticas. Na mesma direcção teórico-metodológica, Malpique (2002) relata um trabalho desenvolvido com alunos de licenciatura que, num contexto de grupo, foram convidados a um movimento de escrita e socialização da biografia educativa, com a participação da investigadora.

Mas, as histórias de vida, no âmbito da formação de professores, são também desenvolvidas por meio de entrevistas biográficas. Moita (1992) analisa as interacções entre o processo de formação profissional e o processo global de formação de educadoras de infância em Portugal. Tendo como referência quatro eixos de análise, foi constituindo, por meio de entrevistas, a biografia educativa dos sujeitos da pesquisa, inventariando os processos de formação vindos do percurso de vida e das diversas interacções entre a dimensão profissional e os demais espaços. Buscando fundamentação em Dominicé, Santana (1993), num artigo publicado na Revista Inovação, apresenta um estudo sobre a influência do Movimento da Escola Moderna (MEM) nos percursos de formação de cinco professoras, por meio de entrevistas centradas na perspectiva da biografia educativa.

A abordagem da formação também aparece na literatura portuguesa por meio da etnobiografia, ou seja, o recurso à abordagem biográfica como um dos caminhos metodológicos no conjunto de outras técnicas de pesquisa, nomeadamente, etnográficas. É assim que Vieira (1999) situa a opção metodológica de seu trabalho:

As histórias de vida estão hoje em moda, num momento em que as ciências humanas e sociais enveredam pela busca de objectividade na subjectividade das metodologias qualitativas. Em meu entender, devem no entanto, ser um caminho a optar entre muitos outros, ou a completar esses mesmos outros, na busca de respostas às questões que se levantam numa pesquisa. Foi o que tentei fazer. Elas não são, em absoluto, a tábua de salvação para o devir das ciências sociais, mas são certamente uma redescoberta inegavelmente rica, multiforme e multifuncional, capaz de dar respostas a quem entende o indivíduo como produto de uma construção social, portanto, um processo com início, meio e fim (ibid., 71).

A citação do autor demarca a utilização do método (auto)biográfico no conjunto de outras perspectivas metodológicas. Conjugando, assim, a observação participante da vida das escolas, das salas de aula e entrevistas biográficas, Vieira (1999) desenvolve uma

investigação dos paradigmas que estão na base dos perfis profissionais como resultado de uma construção social, destacando particularmente a análise de como os professores lidam com a interculturalidade. Enfatizando a importância dos percursos biográficos como essencialmente formadores de uma determinada visão sobre o mundo e, especialmente, sobre a cultura, o autor propõe um repensar sobre a formação de professores que englobe a auto-análise biográfica, a etnoanálise biográfica e a antro-po-análise (ibid., 21 e 357).

Encontramos, na literatura brasileira, ênfase nos objectivos essencialmente emancipatórios, centrados na investigação-formação e a seguir trabalhos voltados para objectivos teóricos, ligados à investigação. Quanto às dimensões mais focalizadas, os trabalhos centram-se, de forma preponderante, nas temáticas ligadas à profissão, seguindo-se a prática e a dimensão da pessoa do professor. A análise das referidas dimensões indica que estas encontram-se imbricadas em torno das seguintes temáticas: desenvolvimento profissional, a construção dos saberes docentes e estudo de trajectórias de vida. Situamos, ainda, um conjunto mais especificamente ligado à formação de professores como: histórias de formação, estudo da formação de futuras professoras, processos de formação contínua com aporte na rememoração, formação e construção de identidades. Observa-se, então, na literatura brasileira, grande incidência em abordagens sobre a formação.⁷³

As metodologias utilizadas incluem uma ampla diversidade de perspectivas e desdobramentos. Tal como na literatura portuguesa, as entrevistas biográficas são preponderantes sobre as demais possibilidades metodológicas. Nos textos analisados para o presente estudo, há, também, tendência para trabalho com casos múltiplos. Ressalta-se, contudo, a presença de cinco estudos de caso único⁷⁴. A maioria dos estudos aborda a história de vida numa perspectiva temática⁷⁵ e semi-directiva, do ponto de vista a actuação do investigador, ou seja, são trabalhos que incentivam a narrativa de aspectos ligados aos objectos de estudo das investigações propostas. O investigador organiza um conjunto de eixos ou questões, contudo valoriza a liberdade e os encaminhamentos dados pelos participantes.

Dos trabalhos da literatura brasileira que focalizam os professores, cinco ancoram-se na entrevista biográfica, cinco são desenvolvidos por meio de Seminários de Histórias de Vida - encontros onde são realizadas diversas dinâmicas, orais e escritas, e que tomam a

⁷³ Quadro 2 e 3 do Anexo nº 7.

⁷⁴ Azambuja e Oliveira (2001), Caldeira (2000), Dias e Cicillini (2002), M. S. Miranda (2005) e Poletini(1998).

⁷⁵ O estudo realizado por Bueno et al. (2006: 404), também reforça essa questão quando afirma a predominância, quase que exclusiva, da perspectiva das “histórias de vida a serviço de projeto”, utilizando a expressão de Josso (2002a), ou seja, uma abordagem temática, marcada por um determinado recorte.

rememoração como uma possibilidade de formação contínua de professor⁷⁶. Encontramos, também, cinco estudos etnobiográficos, pelo facto de incorporarem um conjunto recursos metodológicos, incluindo observações, questionários e grupos de estudo⁷⁷. Destacam-se, ainda, quatro investigações centradas na história oral⁷⁸, duas na abordagem das histórias de vida⁷⁹, um estudo com enfoque temático na abordagem de projeto⁸⁰ e um que focaliza autobiografias e biografias⁸¹. As investigações realizadas por Souza (2004) e Monteiro (2005) constituem exemplos de narrativas de formação, por terem sido desenvolvidas a partir de produções escritas dos sujeitos participantes, em forma de narrativas sobre o percurso de formação⁸².

Do conjunto dos vinte e oito trabalhos estudados, que buscam nas histórias de vida um aporte para estudar os professores, destacamos dezasseis⁸³ que ligam-se especialmente à formação de professores, sendo desenvolvidos por meio de autobiografias, etnobiografias, biografias de formação, entrevistas biográficas e seminários de histórias de vida. Nesse campo, percebemos o delinear de três vertentes: investigações centradas na vida enquanto percurso de formação, processos identitários e de construção de saberes, abordagens voltadas para processos de formação contínua e outras que buscam referência no aporte (auto)biográfico num repensar da formação inicial.

Catani et al. (1997), Dias e Cicillini (2002), Franco (2000), Kramer (1998), Moraes e Jesus (2001) e Mourão (2002) trazem, numa diversidade de objectos de estudo, o foco em histórias de formação - a perspectiva de, por meio das narrativas, analisar os caminhos da formação tecidos ao longo da vida. Dias e Cicillini estudam, num caso único, a trajetória de uma formadora de professores, buscando perceber como são mobilizados e construídos os saberes, no processo de formação. Kramer (1998) e Mourão (2002), no contexto de um mesmo trabalho de pesquisa, estudam, em trinta e três entrevistas de professoras das décadas de vinte a sessenta, a história de formação ligada à escrita e à leitura.

⁷⁶ Bragança (2001 e 2004), Bueno et al. (1993), Catani et al. (1997), Perez (2003 b) e Sousa, Catani, Souza e Bueno (1996).

⁷⁷ Abdalla (2000), Abrahão (2006 a), Azambuja e Oliveira (2001), Lapo e Bueno (2003) e Poletini (1998).

⁷⁸ Castro (2005), Demartini e Antunes (1993), Fortes (1994) e C. P. Sousa (1998).

⁷⁹ Lelis (2001) e Caldeira (2000).

⁸⁰ Fontana (2005).

⁸¹ Catani et. al. (2003).

⁸² Pela natureza da perspectiva metodológica, tomamos como sinónimas as expressões “narrativas de formação” e “biografias educativas”. Contudo é importante destacar que observamos, tal como expresso no texto, poucas referências a essa perspectiva. Nesse mesmo sentido, Bueno et al. (2006:404) destacam: “*Assim, surpreendentemente, o modelo das biografias educativas desenvolvido pelo grupo de Genebra, cujas idéias inspiraram tantos trabalhos com histórias de vida no Brasil, vicejaram em nosso contexto*”.

⁸³ Azambuja e Oliveria (2001), Bragança (2001 e 2004), Bueno (1996 e 1997), Catani et al. (1997), Dias e Cicillini (2002), Fontana (2005), Franco (2000), Kramer (1998), M. S. Miranda (2005), Monteiro (2005), Moraes e Jesus (2001), Mourão (2002), Perez (2003 b), Sousa, Catani, Souza e Bueno (1996) e Souza (2004).

A formação como espaço para a construção de diversos saberes constitui o foco das análises de Azambuja e Oliveira, (2001), Bragança (2004), Fontana (2005), M. S. Miranda (2005) e Perez (2003 b).

Ressaltamos o desdobramento metodológico no desenvolvimento dos Seminários de Histórias de Vida⁸⁴, como perspectiva de formação de professores. Bragança (2001a), Bueno (1996 e 1997), Bueno, Sousa, Catani e Souza (1993), Catani et al. (1997), Perez (2003 b) e Sousa et al (1996) relatam trabalhos que tomam as histórias de vida como aporte teórico-metodológico para um repensar na formação inicial e contínua de professores, trabalhos desenvolvidos por meio de Seminários, numa perspectiva colectiva de formação e rememoração.

Nos estudos analisados, encontramos, ainda, trabalhos que representam a busca de trazer a potencialidade do trabalho com as histórias de vida para a formação inicial de professores. É assim que situamos os trabalhos relatados por Bueno (1996) - realizados com futuras professoras, que ainda não ingressaram na vida profissional, em processo de formação inicial, no âmbito do curso de ensino médio, Monteiro (2005), por meio de produções narrativas de alunas do Curso de Pedagogia, construídas em diferentes momentos do curso, e Souza (2004), utilizando a análise da fertilidade das narrativas de formação, no contexto do estágio supervisionado, no curso de Pedagogia. A partir desses trabalhos, deparamo-nos com indícios das produções que ligam histórias de vida e formação de professores, na literatura educacional brasileira.

Para além do diálogo Brasil e Portugal, procurarmos alargar a análise, incluindo a literatura francófona, por meio de alguns livros e, especialmente, artigos publicados na Revista *Education Permanente*. Nestas fontes bibliográficas, localizamos um amplo espectro de contribuições que estão presentes, inclusive na forma como o presente trabalho é desenvolvido. Contudo, mais uma vez, destacamos que a literatura estudada tem uma abordagem geral sobre a formação de adultos, não trazendo um enfoque específico sobre a formação docente, apesar dos estudos influenciarem directamente as produções nesse campo.

Tomamos, aqui, então, dos textos estudados, apenas os que estão voltados para abordagens de investigação-formação, desenvolvidos em contexto da formação universitária e envolvendo alunos de diversas licenciaturas, inclusive em Ciências da Educação. Os trabalhos

⁸⁴ Anteriormente, retomamos a importância da proposta de biografia educativa, desenvolvida por Pierre Dominicé, por meio do trabalho em grupos de pesquisa-formação, em âmbito da formação universitária, bem como os desdobramentos para o campo da formação de adultos e de professores, que vieram com os trabalhos do Prof. António Nóvoa, trabalhos que, no Brasil, fertilizaram e se apresentam no conjunto da produção desta área.

de Baudouin e Turkal (2000), Dominicé (in Nóvoa e Finger 1988.), Dominicé et al., (2000 a.), Dominicé (2000) e Lerbet (1990) trazem as histórias de vida para a academia como instrumento de formação. As propostas metodológicas centram-se no desenvolvimento de Seminários onde, em abordagens orais e escritas, os estudantes desenvolvem e analisam, colectivamente, suas biografias educativas num movimento de análise dos processos de aprendizagem. Como já observamos, tal perspectiva metodológica tem influenciado diversas práticas no campo da formação docente.

Na literatura estrangeira, buscamos apenas autores que constituem referência na utilização das abordagens (auto)biográficas no estudo dos professores e sua formação. Assim, destacamos as contribuições de Goodson (1992), Connelly e Clandinin (1988), Huberman (1992) e Zabalza (1994). Goodson (1992), no contexto do movimento de ressignificação do olhar sobre para o professor, tem reafirmado a importância de ouvir a voz dos/as professores/as, não apenas o que têm a dizer sobre as suas práticas, mas fundamentalmente, sobre as suas vidas. Numa abordagem metodológica fundada na pesquisa-acção, busca-se uma *“reconceptualização da investigação educacional, de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”* (ibid., 67). Também no sentido de compreender o universo pessoal dos professores, Connelly e Clandinin (1992) destacam a centralidade da experiência e a importância da narração. Indicam, assim, uma metodologia centrada em narrativas orais e escritas, como cartas, jornais e biografias. Do ponto de vista metodológico, encontramos, também, grande influência da investigação desenvolvida por Zabalza (1994) que realiza um acompanhamento da prática docente por meio de diários. São as narrativas escritas que, de diferentes formas, colocam-se como instrumento de reflexão e de formação de professores. O trabalho desenvolvido, por este autor, inclui um conjunto de abordagens que envolvem além da escrita dos diários - entrevistas (com distintos modelos de análise), gravações das aulas dos professores, técnicas de “pensar em voz alta”, “estimulação da recordação” e observações. Já Huberman (1992) trouxe o estudo dos ciclos de desenvolvimento profissional docente que constitui uma referência para as investigações desenvolvidas em Portugal e também no Brasil.

Vemos, assim, o aporte (auto)biográfico, mobilizando diferentes investigações e práticas sobre os/as professores/as e, especialmente, no campo da formação docente. E é preciso reafirmar que os trabalhos lidos constituem apenas um fragmento muito reduzido de um amplo universo de produções. Foram os estudos possíveis, nesse momento, e se não nos podem oferecer um quadro, trazem indícios e pistas das cores e matizes que se destacam nos estudos dessa área. Contribuem ainda para futuras leituras e estudos da literatura, mas,

principalmente, no contexto do presente trabalho, ajuda-nos a visualizar o campo em que procuramos trabalhar.

- **Algumas temáticas presentes na literatura**

Observamos, nos textos estudados, recorrência à abordagem de determinados conceitos e até mesmo preocupação com eles, como: **relação indivíduo-sociedade, identidade, subjectividade, acontecimento biográfico, ciclo profissional**. Ressaltamos, ainda, a presença de temáticas que constituem eixo do presente trabalho de pesquisa, tais como as **marcas da trajectória escolar e a importância da formação académica**. Apresentamos, a seguir, uma síntese sobre os mesmos.

A força das **relações entre indivíduo e sociedade** é marcante nos textos estudados⁸⁵. Há uma afirmação da dimensão dialéctica que envolve o olhar para as histórias de vida, em que a narrativa das trajectórias pessoais traz a centralidade das mediações estabelecidas com os diferentes contextos ao longo da vida. De uma preocupação epistemológica, anteriormente focada nas estruturas, os autores preocupam-se em não pender para uma perspectiva individualista. Antes, buscam acentuar a centralidade das relações e tensões que caracterizam os percursos biográficos. Observa-se, entretanto, que tal movimento não é simples, exige esforço e atenção, ou seja, explicitar as dinâmicas entre a sociedade e as experiências pessoais constitui um desafio para os que pesquisam.

Tomando Walter Benjamin como referência, Kramer (1998:22) sintetiza sua fundamentação teórica para análise dessas relações:

A verdade está na tensão entre o universal e o particular e a sua busca se funda na leitura monadológica do particular. Benjamin entende a mônada como fragmento, realidade miniaturizada, constituindo um ponto de vista sobre o mundo e, ao mesmo tempo, o mundo sob um ponto de vista (ibid.).

O olhar do pesquisador precisa centrar-se, assim, não no indivíduo ou na sociedade, mas na tensão que se estabelece entre essas dimensões da experiência humana. É, ainda, esta tensão entre o “eu” e o “nós” que aponta para os processos identitários,

⁸⁵ Araújo e Magalhães (2000), Araújo e Stoer (1993), Araújo (1995 e 2000), Bueno (1996,1997), Carino (1999), Couceiro (1995 b e c), Fontana (2005), Dominicé et al (2000a), Josso (1991), Kramer (1998), Lainé (2000), M. S. Miranda (2005), Morais e Jesus (2001), Orofiamma (2000), Pineau e Michèle (1983), T. Sarmento (2002), Sève (2000), Vidigal (1995), Vieira (1999).

constituídos nas relações estabelecidas com os diversos contextos (Catani et al., 1997, 40 e Monteiro, 2005).

Nos estudos que entrelaçam a abordagem das histórias de vida à formação docente, observamos a importância do conceito de **identidade**, em sua dimensão pessoal e profissional. Como veremos, no desdobramento deste capítulo, uma das contribuições do aporte (auto)biográfico, indicadas pela literatura, incide, justamente, sobre a potencialidade da narrativa de vida na constituição de um certo sentimento de identidade (Catani et al., 1997:23 e 33). Como processo que se dá num permanente refazer, a identidade docente vai sendo forjada no entrelaçamento de múltiplos fios, na construção quotidiana de saberes, na formação.⁸⁶

A presença do conceito de **subjectividade** coloca-se pelo próprio sentido epistemológico das histórias de vida, como elemento fundamental da viragem que trouxe a importância da experiência humana para as ciências sociais e para a educação (Bueno, 1997).⁸⁷ Tal como o conceito de identidade, a subjectividade é analisada, pelos autores, em sua constituição dada nas relações com a sociedade e seus contextos. É nesse sentido que Morais e Jesus (2001) analisam a narrativa de professoras:

Mesmo falando em histórias singulares, por suas dimensões individuais, não deixam de ter presente a dimensão sócio-cultural, não deixam de ser reflexo desta dimensão, bem como de refletirem suas particularidades no todo social. Este interceptar de histórias se dá nesta rede de relações. Subjectividades são construídas social e culturalmente. O ser individual que se constrói enquanto sujeito em determinado grupo, ou transitando por uma diversidade de grupos, é múltiplo e uno ao mesmo tempo: múltiplo pela interlocução com a diversidade, e uno, pela construção singular que dá a esta diversidade. Sendo uno, sintetiza o múltiplo; sendo múltiplo contém a diversidade e a ambigüidade.

Abordaremos, a seguir, duas temáticas que se articulam e assumem grande importância nos estudos sobre histórias de vida e formação docente e, também, no presente estudo: **acontecimento biográfico e ciclo de vida profissional**. Encontramos a expressão “**acontecimento biográfico**”, no artigo “Approche biographique et retour aux études”, de Laurence Fond-Harmant (1995), caracterizando como um facto complexo, um acontecimento que provoca transformações biográficas, rupturas, inflexões que mudam os rumos da vida.

⁸⁶Barbier (1994), Bueno, Sousa, Catani e Souza (1993), Bueno (1996), Caldeira (2000), Catani et al. (1997), Dias e Cicillini (2002), Dominicé (1988c), Franco (2000), Guarnieri, Giovanni e Ayelo (2001), Linhares e Nunes (2000), Lopes (1994), Monteiro (2005), Morais e Jesus (2001), Perez (2003 b), Pineau (1998), Ramalho, Nuñez e Clemon (2000), Souza (2004), Stano (2001).

⁸⁷Azambuja e Oliveira (2001), Bueno (1997 e 2002), Dias e Cicillini (2002), Morais e Jesus (2001) e Stano (2001).

O referido autor afirma que são poucos os trabalhos apoiados neste conceito e toma como referência o estudo desenvolvido por M. Leclerc-Olive que empreende um esforço no sentido da conceituação de acontecimento. Segundo o referido autor, há uma relação ternária complexa entre o eu, os outros e o objectivo referente, que está presente na mudança da existência, sendo difícil olhar para os outros e para sua própria história. Destaca, ainda, que o acontecimento apresenta quatro modalidades: a acção, o acidente, o encontro e o acontecimento no mundo - a acção é centrada na pessoa, o acidente, o que faz do sujeito uma vítima, está colocado na vida social, o encontro e o acontecimento, no mundo, referem-se ao ajustamento ao ambiente próximo, à sociedade e suas regras. Estas modalidades podem contribuir no sentido da continuidade ou da descontinuidade da trajectória biográfica (Fond-Harmant, 1995:12 e 13).

Nesse sentido, Leclerc-Olive (citado em Fond-Harmant, 1995) faz, ainda, uma distinção entre “acontecimento biográfico” e “acontecimento na biografia”. O último indica tudo que acontece numa existência, um conjunto de detalhes que se colocam na ordem da continuidade. Já o “acontecimento biográfico” é importante, marcante e significativo, indicando uma mudança de sentido, assentando-se, assim, na descontinuidade, na imprevisibilidade. É importante destacar que existem “acontecimentos na biografia” mais importantes do que outros e que os “acontecimentos biográficos” indicam a possibilidade de uma reestruturação existencial (ibid., 14 e 15).

Chama-nos atenção o facto de que a expressão “acontecimento biográfico” não é comum na literatura estudada. Seu sentido, contudo, encontra diferentes formas e está presente em diversos trabalhos, indicando os movimentos significativos da vida que, em diferentes intensidades, possibilitam a continuidade da trajectória biográfica ou rompem instaurando, inclusive, novas etapas e ciclos.⁸⁸ Couceiro, ao analisar a trajectória de vida e formação de uma mulher do meio rural, afirma:

A primeira constatação a fazer é a de que alguns dos acontecimentos ocorridos se tornam marcos no seu itinerário de vida. Podem mesmo ser considerados como acontecimentos-charneira, na medida em que provocam ruptura no tempo até então vivido, delimitando períodos no seu percurso de vida. São esses acontecimentos a ruptura com os estudos, o casamento e posterior mudança de aldeia, o início do Projecto de Animação Sócio-Cultural, no contexto do 25 de Abril, e consequente grupo de mulheres, o regresso à escola e, finalmente, o recente abandono do prosseguimento dos estudos (1992:84).

⁸⁸ Baudoim e Turkal (2000), Bragança (2001), Couceiro (1992), Dominicé (1988a), Goodson (1992), Fond-Harmant (1995), Huberman (1992), Meier e Rambaud (1999), Moita (1992), Molinié (2000), Perez (2003 b), Vieira (1999).

A expressão “acontecimento-chaneira”, como vimos, é utilizada pela autora nesse mesmo sentido. Em outros trabalhos encontramos referência a “episódios críticos” (Nico, 2001), “incidentes críticos” (Goodson, 1992: 74, Vieira, 1999:342), “momento fundador” (Baudouin e Turkal, 2000:51), “factos formadores” (Moita, 1992: 125), “acontecimentos que transformam” (Molinié, 2000:136), “momento normal / acontecimentos sociais marcantes” (Huberman, 1992:53), “incidentes e acidentes” (Gonçalves, 1992). Em diferentes expressões, observamos a preocupação de demarcar, nos estudos (auto)biográficos, a importância de determinados acontecimentos nos movimentos de continuidade e descontinuidade que dizem do sentido da vida humana.

Outra temática presente na literatura e articulada à anterior são os “ciclos de vida dos professores”⁸⁹. Huberman (1992) é o autor de referência nessa área, tendo desenvolvido uma pesquisa com professores do ensino secundário, numa perspectiva de carreira docente. O referido autor identificou e analisou a sequência das seguintes etapas: entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afectivo, conservantismo e lamentações, desinvestimento (sereno ou amargo). Na análise de algumas considerações, o autor destaca aspectos que levam a uma necessária relatividade dos ciclos, ou seja, constituem tendências e indicativos, que precisam ser vistos a partir da história e da voz de cada sujeito (ibid.). Em Portugal, temos o trabalho desenvolvido por Gonçalves (1992) que, a partir das contribuições de Huberman, estuda a carreira das professoras do ensino primário, tendo como perspectiva o aporte (auto)biográfico. Em seu estudo, caracteriza as seguintes etapas: o início, estabilidade, divergência, serenidade, renovação do interesse / desencanto, tendo também destacado a flexibilidade que caracteriza a referida análise. Assim, um perfil de carreira “*não se constrói, todavia, de forma linear, para cada um e em todos os professores. Os sentidos do percurso alteram-se e cruzam-se do início ao fim da carreira...*” (ibid.).

Outro estudo, também, desenvolvido em Portugal, por Maria Helena Cavaco (1995), procura analisar a vida pessoal e profissional de diversos docentes, ou seja, “*como evolui a pessoa que é o professor, ao longo da idade e com a profissão, na relação com outros intervenientes directos do acto educativo, na relação com o saber, na relação consigo mesmo*”. O trabalho propõe a análise do desenvolvimento profissional, demarcando momentos e temáticas recorrentes na narrativa dos professores, sem, contudo caracterizar

⁸⁹ Alava (1995), André (1997), Bueno (1996 e 1997), Cavaco (1995), A. C. Cunha (2003), Estrela (2001), Goodson (1992), Huberman (1992), T. Sarmento (2002), Stano (2001).

etapas (ibid.,159). Encontramos, ainda, na literatura, diversos trabalhos que, não centrados especificamente no estudo dos ciclos de vida profissional dos professores, tomam referência de análise no mesmo, tendo em vista o desenvolvimento de suas abordagens de investigação (Alava, 1995:82, Goodson, 1992:73, Marcelo, 1998:64, T. Sarmiento, 2002:104).

A **memória das experiências escolares**, um dos eixos priorizados na presente investigação, aparece também de forma marcante na literatura estudada. Imagens e referências da prática pedagógica, que vêm da trajetória escolar, constituem um eixo importante nas investigações sobre formação de professores.⁹⁰

André (1997:72), num estudo bibliográfico sobre a formação de professores, no Brasil, afirma que várias pesquisas evidenciam a importância da história de vida e das *“experiências de aluno no desempenho docente”*. Dos trabalhos estudados, na presente investigação, podemos citar Azambuja e Oliveira (2001) que realizam um trabalho sobre a trajetória de vida de um professor e destacam *“a forte influência das imagens – positivas e negativas – de seus professores, no Ensino Fundamental, em relação ao seu perfil, como profissional, colocado em prática hoje”*. No trabalho desenvolvido por Mourão (2002), também está presente a influência da experiência vivida, na escola fundamental, sobre as opções tomadas em relação à sua prática pedagógica. Analisando a actuação dos estagiários, Vieira (1999:23) observa que estes seguem o professor cooperante ou usam *“como recurso pedagógico a sua própria memória do que é ser professor, que guarda de quando era aluno”*. Marcelo (1998) também refere-se às pesquisas que mostram que *“as crenças anteriores a respeito do ensino e da aprendizagem existem e que pouco se alteram durante os estágios”*.

Percebemos, assim, que este viés de investigação está presente, especialmente nos estudos que focalizam a abordagem das histórias de vida na formação de professores. Para Bueno (1996), Catani et al. (1997:34) e Sousa, Catani, Souza e Bueno (1996:73) as representações sobre o ensino vão sendo formadas antes da formação académica, antes do estudo das teorias pedagógicas. Vão sendo, portanto, geradas em diferentes contextos, ficando presentes ao longo de toda trajetória. Kenski (1997:95) sinaliza que encontramos na memória *“as causas que deram origem às concepções pessoais de escola, ensino, alunos, disciplina... as aversões e simpatias...”*.

⁹⁰André (1997), Azambuja e Oliveira (2001), Baudoim e Turkal (2000), Bueno (1996), Caldeira (2000), Catani et al. (1997), A. C. Cunha (2003), Dias e Cicillini (2002), Dominicé (1988 a b), Fernandes (1998), Flores (2004), Griné (1992), Josso (2002a), Kenski (1997), Linhares e Nunes (2000), Marcelo (1998), M. S. Miranda (1992), Moita (1992), Mourão (2002), Nóvoa (2001), T. Sarmiento (1994), T. M. S. Vasconcelos (2000), Vieira (1999).

... se acham enraizadas em histórias individuais de vida escolar que antecedem a entrada desses indivíduos nos cursos de formação de professores e, depois, permanecem em contínua interação com os espaços sociais não escolares aos quais os alunos e os professores se acham referidos. Presumiu assim que tais elementos, embora pouco perceptíveis, se acham presentes e são atuantes no modo como os docentes e os futuros mestres concebem e representam a escola, as práticas escolares e a própria profissão. (Bueno, 1997)

Analisando as etapas do processo de tornar-se professor, G. L. Miranda (1992:141) denomina de *pré-formação* a influência da vivência escolar sobre a constituição das práticas docentes, destacando o papel exercido no conservadorismo dos professores. Nesse mesmo sentido, Conceição Coelho, num painel sobre a formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, afirma que as memórias das experiências escolares assumem o papel de modelo na reprodução de posturas tradicionais (Stoer et al., 1999:189)⁹¹. Considerando, assim, a influência das experiências escolares sobre a formação docente, Bueno (1997) afirma que o papel dos cursos de formação de professores é estabelecer uma ponte entre passado e futuro, ou seja, trabalhar com as imagens constituídas, reflectindo sobre elas e ressignificando-as.

Podemos concluir esta rápida incursão sobre a presença da abordagem das experiências escolares, na literatura sobre formação docente, com as palavras de uma professora do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. O relato escrito pela professora Maria de Jesus Griné (1992:7), sobre sua experiência com a reforma educativa de 1986, em Portugal, leva à uma análise de seu percurso profissional e sobre os primeiros anos de trabalho:

Ali, menina de 19 anos, eu sentia-me perdida e imitei a minha professora primária. Ensinei como tinha aprendido e fui a professora possível naquela escola. Fui exigente no comportamento, na preparação das lições e trabalhei de manhã à noite.

Observamos, assim, no conjunto da literatura estudada, referências a uma diversidade de temáticas recorrentes que se colocam no campo dos estudos sobre as histórias de vida e a formação e que tocam abordagens e conceitos que serão enfocados, também, na presente pesquisa.

⁹¹ “Quando saem professores não tiveram sequer oportunidade de pôr em causa o que quer que fosse. Têm o modelo de quando eram pequenos, tiveram o modelo de um professor cooperante e é esse modelo que vão reproduzir, às vezes sob formas ainda mais tradicionais.” (Stoer et al., 1999:189)

3.4. Contribuições das histórias de vida em contextos de formação de professores

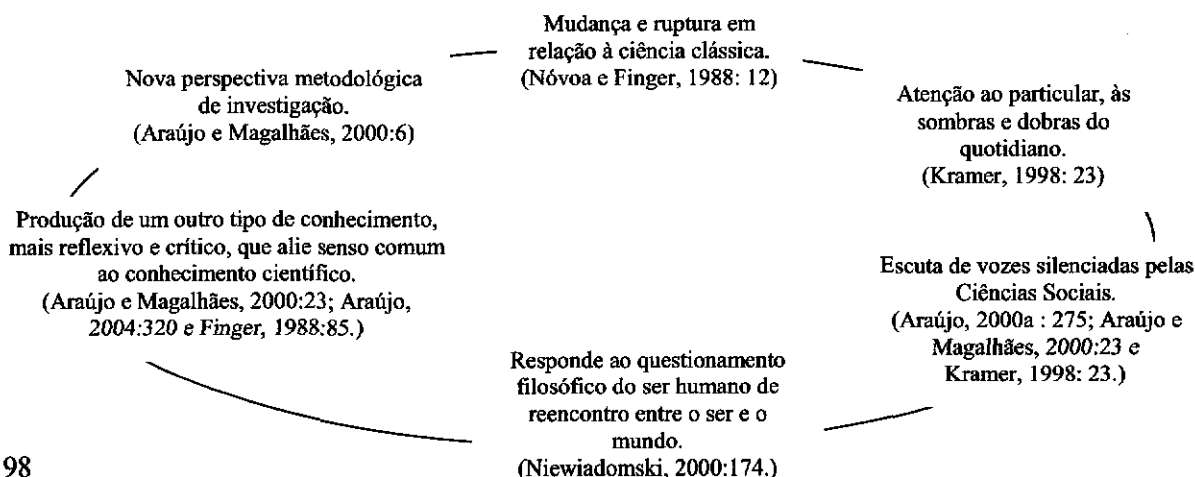
As histórias de vida inserem-se, como vimos, num contexto epistemológico referido à busca de uma análise complexa dos fenómenos sociais e humanos, uma análise que incorpora a subjectividade individual e colectiva. O trabalho com esta abordagem, no campo da investigação e da prática de formação de professores, focaliza, assim, a narrativa do sujeito, possibilitando aflorar a voz dos professores/as, sua linguagem e práticas socialmente construídas na docência. O/A professor/a deixa de ser objecto para ser sujeito da pesquisa e coloca-se como autor que ressignifica a sua trajectória ao longo do processo de investigação.

Olhando a literatura, encontramos a enunciação de um conjunto de potencialidades do ponto de vista epistemológico e pedagógico, nomeadamente centradas na formação de adultos e de professores. Situaremos, de forma inicial, as contribuições referidas de forma geral e, a seguir, as referências específicas na investigação e na prática da formação de professores.

- **Contribuições no campo educativo e na formação de adultos**

Do **ponto de vista epistemológico**, as histórias de vida colocam-se, como já nos ensinou Ferrarotti (1990), enquanto possibilidade de mudança e ruptura em relação à ciência clássica, movimento que lança um outro olhar à vida e sua dinâmica e, conseqüentemente, institui uma outra forma de entender e trabalhar com as ciências humanas. E é assim que este aporte nos confronta com novas perspectivas metodológicas e teóricas. Nessa dimensão, sintetizamos, no esquema abaixo, as principais ênfases da literatura estudada.

Figura nº 1: Contribuições no campo educativo e na formação de adultos: principais ênfases da literatura estudada



O particular e as dobras do quotidiano saem do lugar de sombra e assumem a cena como sujeitos da investigação. E, aqui, a literatura destaca, de maneira enfática, a possibilidade de escuta das vozes silenciadas, onde investigadores e sujeitos da pesquisa têm o lugar da fala e também, em alguns casos, da interpretação. E, nesse caminho dialógico de relação com o mundo e com a ciência, surge um conhecimento mais reflexivo e crítico, aliando o senso comum ao conhecimento científico. Entretanto, além da ruptura epistemológica, encontramos, ainda, nas histórias de vida, um sentido ontológico de reencontro do homem consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo.

É a potencialidade epistemológica e ontológica desta abordagem que fertiliza práticas de investigação e formação em diferentes campos. Para a formação de adultos, o aporte (auto)biográfico é tomado como uma “**nova epistemologia de formação**”, pois coloca a reflexividade crítica no centro das dinâmicas teórico-metodológicas, engendrando práticas que implicam o sujeito, permitindo-o “*tornar-se actor do seu processo de formação, pela apropriação retrospectiva do seu percurso de vida*” (Nóvoa e Finger, 1988: 12, 114, 117).

Nessa perspectiva, a literatura estudada é recorrente na articulação entre as histórias de vida e a formação. A narrativa oral e/ou escrita da trajectória de vida coloca o sujeito frente aos movimentos formativos de sua existência, potencializando as relações com o saber e a responsabilidade quanto aos projectos de futuro. Destaca-se, ainda, a possibilidade de explorar processos específicos de formação profissional e a valorização e oportunidade de reelaboração dos saberes da experiência.⁹²

O aporte (auto)biográfico, em contextos de formação de adultos, preconiza a análise da trajectória, numa articulação presente, passado e futuro, permitindo o exame da história, a análise das inflexões fortes que marcam o percurso e o trabalho com os projectos de vida (Berton, 2000:160 e Francequin e Blanché, 2000: 192). Centra-se na busca de uma visão global sobre o sujeito e sua experiência de vida (Dominicé, 1999: 147 e Padé, 1992:169).

A literatura, também, sinaliza a importância das relações entre histórias de vida e identidade, pois a visão sintética sobre os percursos pessoais pode favorecer “efeitos de unificação”, um certo sentimento de identidade. Uma representação de si, do seu saber, do seu fazer, encaminhando a possibilidade de uma legitimação pessoal e profissional (Berton, 2000:160, Finger, 1988:85 e Francequin e Blanché, 2000: 192). Encontramos, ainda, nas análises de Baudouin e Turkal (2000: 54) e Finger (1988:85), um objectivo emancipatório, no

⁹² Baudouin e Turkal (2000: 54), Carino (1999:154), Josso (1994: 74 e 75), Lainé (2000: 40) e Padé (1992:169).

aporte (auto)biográfico em formação de adultos, ligado às possibilidades de transformação instituinte dos sentidos das experiências pessoais e colectivas, a mudança das relações com o mundo.

- **Contribuições ligadas à formação docente**

Os mesmos eixos de análise podem ser observados na literatura voltada aos professores e sua formação. Contudo, ainda outras ênfases se destacam e indicam a especificidade dos estudos ligados à docência. Inicialmente, o aporte (auto)biográfico reivindica **uma nova epistemologia de investigação e de formação**. Na pesquisa em educação, vislumbramos a potencialidade das *“histórias capazes de nos surpreender”* (Araújo e Stoer, 1993:18), capazes de trazer a voz dos professores e professoras sobre diversos aspectos ligados à profissionalidade, à prática e às carreiras. Buscamos um diálogo partilhado em que pesquisadores e sujeitos responsabilizam-se pelo processo de construção de saberes.

Ancorados no sentido histórico e sociológico deste aporte teórico–metodológico, também nos estudos sobre a docência, a principal contribuição destacada é a possibilidade de escuta e de intercâmbio com sujeitos que, na ciência clássica, foram tomados como objectos. Vamos ao encontro da valorização da vida, das vozes, das subjectividades, como alternativa de investigação para reconstruir a história e as políticas educativas e também as práticas de formação.⁹³

Nesse contexto, ressaltamos trabalhos que focalizam, especificamente, a subjectividade feminina, não apenas no sentido de ter os relatos narrativos como fonte de informação, mas para garantir a retomada do espaço do feminino, revelando as lutas do quotidiano pessoal e profissional num *“processo simultâneo de descoberta de si como mulheres e professoras, de reconstrução do sentido da vida profissional”* (Sousa et al., 1996:75 e Araújo, 1995:351 e 2000:287 e 282).

No trabalho *“As Pioneiras na Educação: As professoras Primárias na Viragem do Século: Contextos, Percursos e Experiências – 1870-1933”* de Araújo (2000), a narrativa das professoras é apresentada na perspectiva de perceber não só nos processos políticos e ideológicos do tema em questão – a feminização do magistério –, mas na perspectiva de incluir a fala das professoras que vivenciaram as tramas da docência na própria vida. A autora

⁹³ Kramer (1998: 23) e Mignot (2003:136).

destaca a importância de trazer as vozes que foram tradicionalmente esquecidas pelo discurso académico tanto nas Ciências Sociais e também da Educação em Portugal. Registra-se, assim, a importância de dar sentido à experiência vivida, tendo como referência os “documentos da vida”.

Além da diversidade de estudos centrados na investigação de temáticas ligadas à docência por meio das histórias de vida, ressaltamos a vinculação deste aporte a uma nova epistemologia de formação. Em si, o aporte (auto)biográfico apresenta uma natureza formadora, produz conhecimento e potencialmente pode constituir uma experiência de transformação pessoal e colectiva. Nesse sentido, Couceiro (2002b:156) reforça que promovem efeitos formativos e autoformativos *“mesmo quando só usadas como abordagem metodológica para trabalhar um dado objecto de investigação”*. Trabalhando com as histórias de leitura de professores das décadas de 1920 a 1960, no Rio de Janeiro, Kramer (1998:29) também ressalta o potencial formativo das entrevistas biográficas, tanto para o pesquisador como para os entrevistados, ou seja, mesmo que o objectivo seja apenas a recolha de informações por meio de narrativas, o movimento de elaboração desenvolvido pelo sujeito tende a ser instituinte de novas formas de ser e de estar no mundo. É, assim, que podemos afirmar que, no campo das Ciências da Educação, a especificidade deste referencial é a formação. As narrativas não apenas descrevem a realidade, como são produtoras de conhecimento individual e colectivo e, no caso dos professores/as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas. O saber da experiência assume centralidade, envolvendo as diversas dinâmicas formativas ao longo da vida e também os movimentos em direcção ao futuro.⁹⁴

O desenvolvimento de investigações e práticas de formação centradas nas histórias de vida trazem, tal como na formação de adultos em geral, a densidade da dimensão temporal, ou seja, os/as professores/as são convidados/as a tematizar a vida no percurso do tempo, na dialéctica entre a memória do passado, as experiências do presente e os projectos de futuro, num sentido de balanço. Há, na literatura, indicativos de um movimento propositivo de construção da vida e dos futuros pessoais, profissionais, individuais e colectivos (Couceiro, 2002a:152 e 2000a:157 e Bragança, 2003).

A perspectiva de trabalho, por meio da história de vida, indica a possibilidade de reconstruir as imagens do passado e do presente, abrindo canais para revitalização pessoal,

⁹⁴ Couceiro (1998:55), Catani et al. (1997:32 e 33), M. I. Cunha (2001), Dias e Cicillini (2002) e Vaz (2001).



profissional e, potencialmente, social. E é assim que Bravo Nico sintetiza, afirmando que os relatos (auto)biográficos constituem

um momento privilegiado de avaliação individual, durante o qual o indivíduo ao revisitar o seu passado traz para a superfície da memória os acontecimentos que, de uma forma ou de outra, determinaram aquilo que ele é naquele momento. É nesses instantes que, por vezes, se compreende o presente e se redefinem os projectos para o futuro (1995:96).

As narrativas de professores e professoras apontam para o forte entrelaçamento entre o individual e o colectivo. A história de vida, no campo da formação docente, faz emergir a densidade da produção social de determinados significados apropriados pelo sujeito. Quem narra traz sempre os processos sociais de sua produção da narrativa. Temos, assim, uma ênfase no papel do sujeito em sua formação e no processo colectivo de construção dos saberes.

Se a especificidade do aporte (auto)biográfico, no campo educativo, centra-se na formação que vem do movimento de tematização da vida no percurso do tempo, movimento este essencialmente instituinte do saber e prenhe da dialéctica entre o indivíduo e a sociedade, a reflexão é o caminho que materializa e dá sentido a este envolvimento vital, autopoietico. É por meio da reflexão que professores e professoras narram e problematizam sua sócio-história de vida. As abordagens de pesquisa-formação não buscam na narrativa um ato mecânico ou descritivo, mas, em outra perspectiva, a recriação do passado e a construção do futuro, por meio de um voltar à origem, de um inventário das experiências fundadoras.

Assim, a reflexão é uma travessia fundamental para as histórias de vida no campo da formação, é um olhar para dentro, um revistar da vida em suas múltiplas relações, tanto para análise dos percursos pessoais como profissionais. A reflexividade crítica, como auto-análise que repercute na compreensão das concepções que temos, das influências que sofremos, podendo, nesse sentido, ser geradora de conscientização, de um resignificar do vivido. E, na formação de professores, este resignificar assume um carácter emancipatório, articulando dimensões ontológicas, pedagógicas e políticas, ou seja, um carácter instituinte de formas pessoais, profissionais e sociais de estar no mundo e com as pessoas.

Do ponto de vista ontológico, o aporte das histórias de vida procura o reencontro do ser com ele mesmo em partilha com as pessoas e o mundo. Nas palavras de Couceiro (1995b:336), tornar *“possível ao sujeito a elaboração da coerência que lhe permite ir-se produzindo como pessoa”*. A auto-reflexão aponta para um potencial de transformação do

sujeito, de reconstrução das trajetórias, reconfigurando sentidos da vida na globalidade da existência (M. I. Cunha, 2001 e Franco, 2000).

É, ainda, na dimensão ontológica que situamos as relações estabelecidas entre narrativa das histórias de vida e identidade. Referindo-se às potencialidades do trabalho memorialístico, no campo das ciências sociais como um todo, Pollok (citado em Catani 1997:19) afirma que o recurso às histórias de vida constitui, nesse sentido, um instrumento de reconstrução da identidade, não trazendo apenas relatos factuais. No trabalho com a memória, fragmentos do passado se articulam ressignificando uma imagem sobre o “*ser*” professor/a, trazendo um “*sentimento de identidade*” (ibid., 23). As histórias de vida ajudam a compreender o processo identitário dos professores/as, de forma situada no contexto sócio-histórico, pela articulação entre dimensões pessoais, profissionais e sociais no curso do tempo (ibid., 40 e Franco, 2000).

O **objectivo pedagogicamente emancipador** aparece com força na literatura ligada à formação de professores, vertente que destaca, no aporte (auto)biográfico, a possibilidade de reflexão e ressignificação das práticas docentes.⁹⁵ Nesse sentido, a narrativa coloca-se como possibilidade “*de produção de imagens e fazeres instituintes, fazeres que recuperem antigos sonhos de justiça, que questionem práticas instituídas, buscando formas instigantes de estar na profissão*” (Bragança, 2003:1). Catani et al (1997:19) destacam que esses relatos podem favorecer “*o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino*”. A reflexão sobre as trajetórias na vida e na profissão como uma possibilidade de reinterpretação de si e da prática pedagógica, de encontro com as experiências significativas e as influências sobre a prática (ibid., 19, 32, 33, Franco, 2000, Kenski, 1997:95 e 96). Nessa dimensão, podemos trazer o sentido da memória e da narração, para os professores, como tempo de trabalho, de reorganização dos sentidos e do futuro na profissão (Bosi, 1994; Bragança, 2001a, Perez, 2003 a, Souza, 2004).

Mas, ainda, as histórias de vida revestem-se de um **objectivo politicamente emancipador**, já que, potencialmente, as transformações se dão também numa perspectiva ampla, social.

Num tempo veloz e fugaz, em que a alienação, o isolamento e o silenciamento das experiências, nos forçam a perder nossa memória coletiva, rememorar e

⁹⁵Abrahão (2006 a e b), Bastos (2003), Bragança (2003), Bueno et al (1993), Bueno (1996, 1997 e 2002), Caldeira (2000), Castro (2005), Catani e Vicentini (2003), Catani et al. (1997), M. I. Cunha (2001), Dias e Cicilini (2002), Franco (2000), Kenski (1997), Kramer (1998), M. S. Miranda (2005), Perez (2003 a e b), Ramalho et. al. (2000), Sousa et al. (1996), Souza (2004) e Vaz (2001).

compartilhar memórias é uma *ação rebelde* que adquire um caráter de resistência política, a memória compartilhada é uma forma de não sucumbir ao esquecimento que o tempo acelerado da vida social nos impõe (Perez, 2003a).

É como ação rebelde que o aporte (auto)biográfico se afirma, enquanto um caminho de aprendizagem colectiva, incorporando vozes silenciadas pela política educacional e de formação docente, produzindo uma contra-cultura em oposição à oficial. Coloca-se como uma possibilidade de refazer caminhos e imagens, a partir do lugar da experiência e do saber docente, num processo profundamente partilhado.⁹⁶

As nossas narrações abertas são um convite para a presença de outras narrações. Reescrevemos a história e a política da educação à luz das reflexões sobre a própria experiência vivida, desejando nelas inscrever as pulsações dos educadores, as versões das nossas lutas, tantas vezes silenciadas. Recolocamos o legado que recebemos do passado como herança grávida de futuros, assim mesmo no plural, onde a dignidade de ensinar e do saber não estejam sacrificadas pelas opressões, mesmo aquelas mais sutis e miúdas, que perversamente nos afligem e sacrificam nossa tão arranhada liberdade (Nunes e Linhares, 2000:8).

As narrações, como um dos caminhos no campo da formação docente, assentam-se na abertura de um diálogo que faz e se refaz na luta quotidiana da vida e da profissão e que se amplia, retomando as lutas silenciadas no contexto sócio-histórico. E, assim, no plural, vai-se fazendo a formação, na intensa construção da vida.

Após este olhar sobre a literatura, buscaremos por meio do esquema abaixo sintetizar as principais contribuições para o campo da formação de professores.

Figura nº 2: Contribuições ligadas à formação docente



⁹⁶ Araújo (2000:7), Araújo e Magalhães (2000:27), Bueno (1996 e 1997), Catani et al. (1997: 32 e 33) e Kramer (1998: 23).

IV- Desafios e cuidados

Apesar do conjunto de contribuições destacadas pela literatura, é importante frisar que estas constituem apenas potencialidades, ou seja, os caminhos das histórias de vida, no campo da formação docente, apontam para possibilidades. O resultado dos movimentos e processos, tanto a nível das investigações, quanto da formação, depende da intensidade da experiência, ou melhor, de que o encontro reflexivo constitua, efectivamente, uma experiência tanto para o investigador como para os protagonistas da pesquisa. É preciso se deixar tocar, mobilizar e transformar. Nesse sentido, temos um caminho aberto.

É importante, ainda, enfatizar a atenção e o cuidado epistemológico no trabalho com o referido aporte, pois, se são grandes as possíveis contribuições, também o são, os perigos de desvio. Na revisão de literatura, realizada por Bueno et al. (2006:403), relativa aos trabalhos brasileiros, encontramos preocupações que incidem sobre a dispersão da produção, a ausência de diálogo entre as pesquisas, tanto com a produção nacional como internacional, a imprecisão conceitual ligada as muitas terminologias utilizadas e também a desconsideração da história das histórias de vida.

Nóvoa (1992a:19) alerta para o necessário cuidado de que esta perspectiva teórico-metodológica não seja tomada como um modismo e, da mesma forma, chama-nos a atenção para as fragilidades. Sinaliza a ausência de uma teoria de formação de adultos que dê sustentação aos estudos nesse campo e também as fragilidades conceptuais das Ciências da Educação, destacando, ainda, críticas recebidas pela utilização deste aporte. No campo da psicologia, as observações caem *“na frágil consistência metodológica, na ausência de validade científica ou nas dimensões analíticas implícitas”* e no campo da sociologia no *“esvaziamento das lógicas sociais, numa excessiva referência aos aspectos individuais e na incapacidade de aprender as dinâmicas colectivas de mudança social”* (ibid.). Segundo o autor, a ampliação do número de trabalhos *“tende a dar guarida a experiências pouco consistentes e até eticamente reprováveis: finalmente, porque facilita uma apropriação acrítica e, portanto, a redução das suas potencialidades transformadoras”* (ibid.), ou seja, é preciso profundidade teórica e cuidado metodológico - as histórias de vida não devem ser colocadas como mais uma daquelas panaceias que advogam a possibilidade de se constituírem como “o caminho”. O que temos, pelos indícios das Ciências Humanas, bem como dos trabalhos no campo educativo, são pistas e sinais de uma das vias possíveis de serem perseguidas.

A narração das histórias de vida vem como movimento propriamente humano de contar histórias e ressignificar experiências do passado que vão se desdobrando em projectos de futuro. No caso da formação docente, ao narrar o passado, vemos surgir uma versão sobre nós mesmos, os encontros e desencontros com a profissão e, ainda, as imagens da docência entranhadas no imaginário colectivo e individual. Encontramos, dessa forma, na investigação e na prática, múltiplas contribuições do aporte (auto)biográfico para a formação docente, que a presente investigação busca focalizar, especialmente quanto à possibilidade de análise dos movimentos por meio da pesquisa-formação.

CAPÍTULO 3:

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

I – Pesquisa e educação: a perspectiva da complexidade – introdução

O presente capítulo tem por objectivo fundamentar a opção teórico-metodológica desenvolvida na investigação em foco. Após o olhar dirigido à trilha das histórias de vida no campo das ciências sociais e humanas e, especificamente, do campo educativo, buscamos, aqui, indicar as referências conceituais e metodológicas que delineiam, na presente investigação, as “intenções de caminhos” a serem perseguidos.

Morin indica o necessário movimento de resgate da dimensão subjectiva do trabalho científico, buscando a superação da ruptura entre cultura humana e cultura científica. Traz, assim, um apelo à mudança de olhar - um caminho a ser feito - uma religação da ciência com a consciência. Por essa abordagem, buscamos recuperar a “*reflexividade filosófica*” dos processos científicos, trazendo a densidade de “*nossas vidas e nossas reflexões como o indivíduo, a subjetividade, o homem, a sociedade, a vida...*”. É a busca de trazer o homem para as ciências humanas (Morin, 2000:28)⁹⁷.

A tradição cartesiana e todo desenvolvimento histórico dos processos de construção do conhecimento fizeram o movimento do simples para o complexo, o pensamento científico contemporâneo tenta ler a complexidade do real. “*A complexidade nos aparece, à primeira vista e de modo efetivo, como irracionalidade, incerteza, confusão, desordem*” (Morin, 2000:47). E, nesse sentido, Morin propõe um tetragrama, um movimento dialéctico que incorpora “*ordem - desordem - interações - organizações*” (ibid., 53). O conhecimento científico não se afirma desta forma na certeza, mas na curiosidade epistemológica, na abertura para a descoberta e para o conhecimento dos mistérios inesgotáveis do mundo. O paradigma simplicador, que tem sido hegemónico nos processos de produção do conhecimento, “*... ignora o singular, o concreto, a existência, o sujeito, a afetividade, os*

⁹⁷ As reflexões a partir das contribuições do paradigma da complexidade têm nutrido investigações realizadas anteriormente e registradas nos seguintes textos: “Memória e História de Vida de Professores/as: Encontros entre Vida e Formação no Curso de Pedagogia”, apresentado no “II Seminário de Educação”, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Agosto de 2004 e “Escola de Ensino Fundamental: Lugar de Memória(s) - Docência, Memória e Formação Contínua”, apresentado no Fórum de Discussão: “Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança”, Universidade do Minho, Fevereiro de 2005.

sofrimentos, o gozo, os desejos, as finalidades, o espírito, a consciência...". Tal perspectiva entra, contudo, em crise no séc. XX, tendo seus pilares abalados pelo "*surgimento da desordem, da não separabilidade, da não-reduzibilidade, da incerteza lógica*" (ibid., 100).

A perspectiva simplificadora apresenta expressão no paradigma positivista que propõe uma separação entre sujeito e objecto, utilizando metodologias, nomeadamente, estatístico-experimentais, com orientação hipotético-dedutiva, objectivando estabelecer regularidades ou leis de aplicação universal. A implicação intersubjectiva entre investigador/a e participantes da investigação, na construção de um saber dialógico e partilhado, assim como o olhar para as complexidades políticas, económicas e sociais nos coloca frente ao *interpretativismo crítico*, enquanto caminho de análise.

O paradigma interpretativo toma como referência do trabalho científico a interpretação, que vem por meio da relação intersubjectiva entre investigadores/as e sujeitos envolvidos, uma interacção que é em si uma forma de acção, traduzindo a interdependência entre conhecer e agir. Nesse sentido, assenta-se, especialmente, em metodologias qualitativas, participativas e de investigação-acção, rejeitando a formulação de leis gerais e afirmando a busca de uma ciência não-normativa. A perspectiva interpretativa alia-se ao paradigma crítico na rejeição do positivismo, bem como em seus referenciais metodológicos, trazendo, entretanto, a contribuição de articular a análise interpretativa aos "*contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da acção social*" (Sarmiento, 2003:141 e 142). Tomando, assim, referência na perspectiva marxista, especialmente na teoria crítica da escola de Frankfurt, a abordagem crítica, articulada ao interpretativismo, ajuda-nos a recuperar a centralidade do poder na dinâmica das relações sociais:

A ênfase está colocada nas dimensões hermenêuticas, sem que se ignore que toda a interpretação global é também a análise das condições de poder em que ocorre a acção, nem se iluda a própria dimensão política do acto interpretativo: a investigação dos contextos de acção visa precisamente *dar sentido*, e todo o sentido é um acto de ordenação do mundo (ibid., 144. Grifos do autor.).

Tendo como perspectiva o interpretativismo crítico, Sarmiento (2003) apresenta quatro pressupostos epistemológicos que tomamos, também, como referência de análise. O primeiro afirma a singularidade em contraposição à lei universal, procurando, nas relações sociais, as diferenças, as variações, o inesperado, o fluido e o ambíguo, imersas, como estão, nos contextos macroestruturais mais amplos. Há uma recusa da explicação causal como definição de critérios universais e de verdade e a valorização hermenêutica de "*redes, fluxos, implicações mútuas, constrangimentos, representações sociais, sentidos plurais*" (ibid., 145).

O segundo pressuposto focaliza as dimensões intersubjectivas que envolvem a construção do conhecimento, o ouvir o outro como referência de uma ciência mais humana; o interpretativismo crítico postula, assim, uma dupla hermenêutica que efectiva a translação entre as interpretações dos sujeitos envolvidos e dos investigadores/as. Essa interacção entre os envolvidos, na investigação, se dá num contexto essencialmente linguístico, sendo esse o terceiro pressuposto epistemológico. Nesse aspecto, é importante ressaltar o sentido político que envolve a linguagem, a compreensão de que *“o poder da linguagem envolve também a linguagem do poder”* e assim tanto investigador/as como participantes fazem parte de *“um jogo social politicamente investido”* (Sarmiento, 2003:145-149).

A consciência tanto da subjectividade como do sentido político de nossa presença no mundo encaminha, então, ao quarto pressuposto: o princípio da reflexividade. A reflexividade metodológica coloca-se como método *“dado que esse princípio é a principal barreira que pode impedir a transposição não vigiada dos enviesamentos e preconceitos ideológicos do investigador sobre a sua observação e as suas interpretações”* (ibid., 150-151). Considerando a implicação do investigador/a, a construção do conhecimento não se dá de forma linear, mas envolve escolhas, cortes, um determinado foco do olhar e a reflexividade crítica permite, justamente, interrogar *“o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador”* (ibid., 151).

Tomar essa perspectiva como referência, coloca-nos frente ao desafio de buscar sentidos do processo formativo por meio de uma abordagem humana, intersubjectiva e instituinte, entendendo que a utilização das histórias de vida não se reduz, na presente investigação, a uma perspectiva técnica ou metodológica, mas indica uma imbricação teórico-metodológica que, como ensinou Ferraroti, nos lança para fora do quadro lógico-formal positivista e nos confronta com a complexidade humana dos processos sociais. O caminho da pesquisa-formação e das histórias de vida localiza-se, nessa tensão, numa abordagem que procura a epistemologia da partilha, da construção conjunta, onde investigador e sujeitos da pesquisa colocam-se como “aprendentes”, porque, parafraseando Paulo Freire (1992), ao mesmo tempo pesquisam e aprendem; e pesquisam e aprendem tematizando a própria vida em suas interfaces pessoais, académicas e profissionais.

Partindo dessas referências epistemológicas, o presente capítulo procura dar visibilidade à referida imbricação teórico-metodológica que envolve a utilização do aporte (auto)biográfico. Assim, encontra-se distribuído em itens que articulam a discussão dos principais conceitos e os indicativos de caminhos que propomos trilhar, incluindo referências

à perspectiva dialógica entre Brasil e Portugal, presente de forma significativa na investigação que se apresenta, bem como os desafios da interpretação hermenêutica.

II - Reflexões conceituais

Buscamos, no presente item do texto, diálogo com conceitos e autores que nos ajudam a situar as referências que tomamos como base da pesquisa e das análises desenvolvidas, problematizando as dinâmicas que envolvem **vida e história, indivíduo e sociedade, memória, narração, experiência e subjectividade, formação e identidade, formação, aprendizagem experiencial e processos identitários.**

1. Vida e história: as articulações possíveis

Quais as articulações possíveis do trabalho epistemológico que conjuga vida e história? Mais do que articulação, filosoficamente podemos afirmar a indissociabilidade entre essas duas categorias, pois, do ponto de vista humano, estar vivo é estar em relação com os outros e com a natureza, é interagir e, assim, produzir história. História não no sentido cronológico e linear, pois a vida humana é regida exactamente pela imprevisibilidade, pelo novo, pela geração de projectos de futuro que trazem a marca da experiência anteriormente construída. Assim, trabalhar com as histórias de vida, coloca o pesquisador frente a múltiplos movimentos, idas e voltas, caminhos e descaminhos em trançados instigantes na intensa articulação entre as dinâmicas individuais e sua densidade colectiva.

La vie humaine s'impose donc d'abord comme un instant s'écoulant dans une durée plus ou moins longue, comme un "cours" entre passé et futur, naissance et mort. Immédiatement, elle se pose aussi comme interaction entre organisme et environnement (Pineau e Le Grand, 1993 :64).

Reflectir sobre a vida é colocar-se nesse curso entre o nascimento e a morte, buscando esquadrihar a poesia e a melancolia dos movimentos engendrados. Analisando, ainda, o conceito de vida, Pineau e Le Grand (ibid., 54-57) destacam seu carácter "*mágico*", tudo perde o sentido frente ao princípio vital. Vida individual/colectiva que conjuga diferentes papéis e entradas, ofícios, técnicas, deslocamentos geográficos e emocionais, modos de ser e estar. A articulação dessa trama, em cada tempo/espaço, vai produzindo ciclos, etapas, marcos existenciais, a trajectória, a história de vida. Em Bertaux (1997:33), encontramos o conceito

de “*linha de uma vida*” que consiste na “*coluna vertebral*” do processo narrativo, ou seja, acontecimentos que constituem marcos, que mudam os movimentos da existência que vão sendo rememorados, dando sentido à narrativa.

No caminho dessa reflexão, encontramos um intenso debate no campo das Ciências Sociais. Bourdieu escreve um texto primoroso para os investigadores que trabalham com a metodologia das histórias de vida, pelo conjunto de críticas que tece, instigando a definição clara da abordagem epistemológica em que nos apoiamos. Quanto à dimensão histórica, afirma a não possibilidade de ordenamento cronológico da vida.⁹⁸

Essa vida organizada como uma história transcorre, segundo uma ordem cronológica que também é uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, mas também de princípio, de razão de ser, de causa primeira, até seu término que também é um objectivo. O relato, seja ele biográfico ou autobiográfico, como o do investigado que ‘se entrega’ a um investigador, propõe acontecimentos que, sem terem se desenrolado sempre em sua estrita sucessão cronológica (quem já coligiu histórias de vida sabe que os investigados perdem constantemente o fio da estrita sucessão do calendário), tendem ou pretendem organizar-se em sequências ordenadas segundo relações inteligíveis (Bourdieu, 2001:184).

Bourdieu questiona, assim, a propriedade do trabalho com as histórias de vida, considerando que estas não vêm a partir de uma sequência cronológica, mas de fragmentos que são articulados pelo narrador, articulação que busca o sentido para a trajectória passada e futura. Essa é, justamente, a perspectiva do trabalho, porque o sentido da história é o da história como fragmento, versão e busca de sentido. É a atribuição desse sentido que instaura uma possibilidade instituinte, quando abre caminhos para o reencontro com lutas individuais/colectivas que ainda não foram vencidas e que vão, então, desdobrando-se em projectos de futuro.

Segundo Bertaux (1997:34), a “*narrativa de vida*” constitui uma busca de coerência que se dá pela “*reconstrução a posteriori*” e, nesse sentido, cita a crítica feita por Bourdieu que considerou esse fenómeno como “*ilusão biográfica*”, contrapondo que os Sociólogos têm consciência desse movimento e trabalham a partir dele. Já Pineau analisa a crítica de Bourdieu afirmando que

Ce n’est donc pas l’ordonnancement antérieur qui fonde la possibilité de l’objet historique. C’est même souvent l’inverse, le surgissement d’une rupture, d’un événement dont le sens est recherché et construit après. Et c’est justement parce que la vie humaine n’est pas une histoire mais de troubles entre-deux aux prises

⁹⁸ Tratamos desse tema também no Capítulo 2, pág. 72, deste trabalho.

avec de multiples histoires, des continuités et des discontinuités à articuler, que les vivants cherchent à en faire une (Pineau e Le Grand, 1993:74).

É, então, justamente, a pulsão da vida, a imprevisibilidade da história e sua articulação subjectiva que abrem caminho epistemológico ao aporte (auto)biográfico, fundado numa temporalidade não linear. A dimensão temporal coloca-nos frente à questão da abrangência das histórias de vida que podem focalizar a totalidade temporal ou fragmentos. Experiências que, embora datadas, não trazem a preocupação com a narração da globalidade da vida. Bertaux (1997: 6 e 31) focaliza o referido dilema quando questiona: *“Qu’est-ce au juste qu’un récit de vie? Faut-il qu’il soit complet, qu’il couvre toute la vie et tous les domaines de l’existence ?”* Segundo o referido autor, a busca de abordar a totalidade da vida vem a partir das “Confessions” de Rousseau e é inadequada quando aplicada como metodologia no campo das ciências sociais, já que, nesse contexto, a *“narrativa de vida”* está a serviço de uma abordagem colectiva, sendo necessário concebê-la de forma diferente.

O sentido da articulação entre “vida” e “historicidade” é dado, na perspectiva da presente pesquisa, pelo olhar ao “fragmento da experiência”. São os acontecimentos da vida que marcam a trajetória individual/colectiva do sujeito e marcam pela potencialidade de instituir novas formas de estar no e com o mundo. Referindo-se ao legado da Escola de Chicago, Plummer (1989:61) traz o conceito de vida presente na abordagem filosófica desta, destacando três dimensões - a **vida** como:

1. Experiência concreta pela busca de resolução das questões vitais, articulando subjectividade e objectividade, o particular e o global,
2. Nova perspectiva, fluxo, precariedade e mudança de diferentes dimensões e
3. Ambiguidade e marginalidade, trazendo para a pesquisa a complexidade de vozes que raramente são ouvidas.

Vemos, nessas dimensões, grande potência das histórias de vida no campo educativo e na formação de professores/as.

2. Relações entre indivíduo e sociedade

Como se dão as tensões entre o individual e o colectivo na tessitura que articula vida e história por meio do aporte (auto)biográfico? A análise conceptual dessas

relações é problemática e apresenta diferentes perspectivas. Tomamos as reflexões do sociólogo Franco Ferrarotti, um dos responsáveis pela retomada das histórias de vida como metodologia no campo das ciências sociais, para indicar a referência de análise da presente investigação. Para esse autor, o conhecimento produzido por meio de uma pesquisa biográfica é ao menos um conhecimento a dois.

Pour F. Ferrarotti, la connaissance sociologique basée sur la recherche biographique est au moins une 'connaissance à deux'... ainsi, une sorte de dialectique des savoirs opère une synthèse entre le 'donné' social (posé comme un acquis de la description sociologique) et le 'vécu' individuel (décrit par la personne biographiée elle-même)... (Lazega, 1990 :13 e 14).

... la biographie sociologique n'est pas uniquement un récit d'expériences vécues, c'est également une microrelation sociale... Chaque interview biographique est une interaction sociale complexe, un système de rôles, d'attentes, d'injonctions, de normes et de valeurs implicites, souvent aussi de sanctions (Ferrarotti, 1990:52).

O encontro entre entrevistador e entrevistado traz todas as tramas de pertencimento social. Assim, o desenvolvimento da narrativa não constitui um processo característico de isolamento do sujeito, mas, ao contrário, numa perspectiva dialéctica, é a busca da síntese social presente na vida humana e manifesta na própria natureza da investigação.

Nesse sentido, o processo de pesquisa precisa adensar a análise do contexto social, económico e cultural em que se colocam as histórias de vida trabalhadas. Exige do pesquisador olhar para densidade das relações sociais, tomando pontos de referência para análise e interpretação nas relações entre o indivíduo e seus grupos de pertencimento (Ferrarotti, 1990:27).

Chaque narration autobiographique raconte, selon une coupe horizontale ou verticale, une pratique humaine. Or si "l'essence de l'homme (...) est dans sa réalité, l'ensemble des rapports sociaux" (Marx, VI Thèse sur Feuerbach), toute pratique individuelle humaine est une activité synthétique, une totalisation active de tout le contexte social. Une vie est une pratique qui s'approprie des rapports sociaux (les structures sociales) les intériorise et les retransforme en structures psychologiques par son activité de destruction-restructuration (ibid., 50).

Tomando a riqueza da análise marxista, Ferrarotti vê a constituição interna do sujeito individual e sua história pela intensidade das relações e interiorizações que vêm da prática social mais ampla. Ressalta, contudo, uma perspectiva não determinista, ou seja, o indivíduo não é um "epifenômeno do social", sendo este colocado forma activa e dinâmica. "Bien loin de refléter le social, l'individu se l'approprie, le médiatise, le filtre et le retraduit

en le projetant dans une autre dimension, celle, en définitive, de sa subjectivité” (ibid.,51). A dialéctica activa do sujeito com o social engendra, pois, as características de sua própria subjectividade.

O trabalho com as histórias de vida, a partir de uma perspectiva nomotética, pelo contrário, traz uma constante busca de generalização, ou seja, as situações singulares são analisadas apenas no sentido de buscar uma compreensão dos movimentos globais da sociedade. É nesse aspecto que Betaux (1997) afirma, de forma recorrente, a generalização como possibilidade de validação científica do aporte (auto)biográfico. Em sentido dialéctico, buscamos a intensidade das mediações entre o social e o individual, todavia, não para confirmar ou caracterizar a validação global de uma determinada hipótese.

Encontramos em Muñoz (1992:41) e Plummer (1989:55) uma citação de Allport (1962) que ilustra a complexidade das relações entre o social e os movimentos dos sujeitos singulares. Esse autor cita, como exemplo, a história de John, um menino de doze anos que tem todos os antecedentes familiares na pobreza e na delinquência e o autor questiona se, a partir do contexto descrito, pode-se inferir que John tenha setenta por cento de possibilidade de tornar-se um delinquente. O autor responde que não, pois: *“Éste podrá ser o no un delincuente. Tan sólo una comprensión global de su personalidad, de sus circunstancias presentes y futuras pueden proporcionarnos la base para una predicción segura”*. É um exemplo que aponta para o sentido *“ambíguo, caótico e imprevisível”* da vida e de sua construção na densidade das mediações entre o colectivo e o individual (Munõz, 1992:41).

É na busca dessas mediações e contrapondo-se a uma utilização das histórias de vida restrita à análise estrutural que Plummer (1989:5) afirma: *“Esta triple atención a la biografía, la historia y la estructura social, que es parte del patrimonio de la sociología, puede ser negada por una atención exclusiva a la estructura; la alegría y el sufrimiento humanos pueden ser simplemente dejados de lado”*. É importante, assim, que o trabalho de investigação com as histórias de vida não minimize o papel das articulações entre o particular e o global e é nessa relação que Ferrarotti coloca o potencial heurístico dessa abordagem, justamente fora do quadro lógico-formal, na perspectiva, então, de uma análise dialéctica da realidade social.

La spécificité de la méthode biographique implique le dépassement du cadre logico-formel et du modèle mécaniciste caractéristique de l'épistémologie scientifique établie. Si nous voulons utiliser sociologiquement le potentiel heuristique de la biographie sans en trahir les caractères essentiels (subjectivité, historicité) nous devons d'emblée nous projeter hors des cadres épistémologiques classiques. Nous devons rechercher ailleurs les fondements épistémologiques de la

méthode biographique, dans une *raison dialectique* capable de comprendre la 'praxis' synthétique réciproque réglant l'interaction entre un individu et un système social. Nous devons les rechercher dans la construction de modèles heuristiques non mécanicistes et non déterministes, caractérisés par un *feedback* permanent de tous les éléments entre eux ; modèles 'anthropomorphiques' que seule une raison non analytique et non formelle peut concevoir. *Raison dialectique* donc, raison historique étrangère à un quelconque 'occasionalisme', capable d'une approche de la spécificité – 'logique spécifique de l'objet spécifique (Marx) – capable de ne pas réduire le concret à une construction conceptuelle, capable de "remonter de l'abstrait au concret" (Marx) (Ferrarotti, 1990:56 e 57).

Encontramos, nas palavras do referido autor, a intensidade do desafio epistemológico que se coloca para a pesquisa (auto)biográfica e com a qual o presente trabalho partilha: o desenvolvimento de um rigoroso processo de investigação projectado fora da perspectiva positivista, assentado na lógica dialéctica, tendo como fundamento epistemológico a subjectividade e a historicidade. É o humano, na intensidade de sua colocação no mundo, na multiplicidade de suas relações entre o social e o particular, que é tematizado historicamente. No mesmo sentido, analisando as relações entre indivíduo e sociedade, Pineau (Pineau e Michèle, 1983:105-108) afirma que este é um dos maiores dilemas ao se estudar a vida. É preciso ter cuidado no sentido de não ignorar nenhuma das dimensões, o trabalho com a "autos" não nega a intensidade social, já que "*l'autonomie se nourrit de multiples dépendances*".

Mas, como efectivamente desenvolver um movimento que estabeleça essas relações sociais? Como assegurar o caminho heurístico que situe as histórias de vida individuais em sua intensidade colectiva? Ferrarotti traz, como resposta a estas questões, a alternativa metodológica de trabalhar com o grupo primário. Considerando que o indivíduo não totaliza directamente a sociedade, mas sim os grupos dos quais faz parte e estes mediatizam a realidade global, sua proposta é actuar, então, num trabalho que já parta do grupo primário e não do sujeito individual (Ferrarotti, 1990:61–64). Entendemos, entretanto, que a escolha de um trabalho com as (auto)biografias individuais ou colectivas coloca-se pelo foco da pesquisa a ser desenvolvida, sua natureza e objectivos, pois, tanto na metodologia individual como em grupo, a subjectividade está presente, bem como a necessidade de análise atenta das relações sociais posta nas narrativas.

3. Memória, narração, experiência e subjectividade

... Como falar de temas como memória, narração e experiência sem ser repetitiva? O movimento que me ocorre é de retorno, de passar em revista antigos conceitos, categorias, reflexões e em sentido de balanço tentar perceber a forma como também eles foram sendo transformados ao longo do percurso, da vida, da

pesquisa. Desejo, então, traduzir no referencial teórico não a frustração dos estudos que ainda não fiz, mas a retomada avaliativa do que está presente em mim como pessoa, como professora e pesquisadora e que, de alguma forma, foi conduzindo os movimentos da pesquisa e traduzindo-se na própria tese. Tudo isso me faz perceber que o texto que vou escrevendo sobre o tema “memória, narração e experiência” vai se fazendo ele próprio em sentido autobiográfico, no revisitar de minha trajetória de estudo, no olhar sobre antigos textos, livros, pastas e fichamentos, onde reencontro sinais das referências que foram a pouco e pouco sendo contruídas/desconstruídas e a abertura para novas formulações

(Livro da Vida, 19 de Fevereiro de 2007).

Na presente tese, os conceitos de memória, narração, experiência e subjectividade se articulam, compondo uma trama de entrelaçamentos e o desafio aqui colocado é dar inteligibilidade às diferentes cores desse trançado, indicando também pistas para compreensão de como esses conceitos se apresentam e se reconstroem no desenvolvimento da pesquisa.

Encontramos, na mitologia grega e na literatura infantil, intensas indagações que se manifestam como fundacionais, mas que, ao mesmo tempo, se reactualizam e continuamente falam de nossa busca de sentido para a vida. Nessas linguagens não académicas, também identificamos lampejos de sentidos atribuídos à reflexão sobre a memória, lampejos que se articulam a autores que tomamos como referência na composição de um quadro teórico que se deseja presente na construção da pesquisa.

Mnemosyne, a deusa da memória, inspirava os poetas e os ajudava no reencontro com o passado, tornando-os assim imortais como o cosmos, pois pelos seus feitos poderiam ser lembrados por toda posteridade. Na Grécia Antiga, o registro da memória afirma a possibilidade de continuidade, de luta contra a própria morte - o poeta passa, mas deixa sua narrativa inscrita na memória colectiva. Segundo Arendt (1972:72 e 74), no mundo grego, se os mortais conseguissem fazer algo com permanência como obras, feitos, palavras, estas os colocariam no terreno da imortalidade e o homem encontraria seu lugar no cosmos onde todas as coisas são imortais, excepto os homens. *“A tarefa do poeta e historiador (...) consiste em fazer alguma coisa perdurar na recordação. E o fazem traduzindo práxis e léxis, ação e fala, nesta espécie de poiësis ou fabricação que por fim se torna a palavra escrita”*(*ibid.*).

Mas, não só a mitologia traz a presença da memória como questão essencialmente ligada às tramas da vida humana, também encontramos na literatura infantil uma outra fonte de reflexão que vem marcada pelo paradoxo entre a profundidade e a leveza do mundo infantil. O livro “Guilherme Augusto de Araújo Fernandes” (Fox, 1995) conta a história de um menino que morava ao lado de um asilo e faz grande amizade com D. Maria Antónia. Entretanto, D. Antónia perde sua memória e o menino decide, então, ajudá-la. Para isso faz uma pesquisa na família e com os outros idosos do asilo sobre o que é memória e ele encontra

as mais variadas respostas: a memória é algo de que você se lembre, algo quente, algo bem antigo, algo que faz chorar, que faz rir, algo que vale ouro. Mitologia e literatura infantil nos ajudam a ver a memória como caminho da imortalidade, como uma propriedade humana que envolve a afectividade e a magia.

Presente nas reflexões filosóficas, históricas e políticas, o debate sobre esse conceito vai apresentando multiformes dimensões que, para nossa análise, agrupamos primeiramente no que chamamos **perspectiva fenomenológica** e, posteriormente, **política**. Do ponto de vista de sua manifestação enquanto fenómeno social, destacamos os sentidos de **memória-fragmento**, **memória colectiva**, **memória-testamento** e **memória-trabalho**; do ponto de vista político, os sentidos de **memória subterrânea ou dos vencidos**, **memória-enquadramento**, **memória-arquivo**. As formulações tecidas nos permitem, então, vislumbrar a reflexão sobre “**memória-vida**” como caminho epistemológico que se abre para articulação imanente que perspectivamos entre esse conceito e à experiência narrativa.

Iniciamos, assim, pela perspectiva fenomenológica. No movimento da memória, olhamos o passado e encontramos faíscas, lampejos, fragmentos que se articulam e compõem o sentido de nossa trajetória de vida, de determinadas etapas ou acontecimentos. A memória é, assim, selectiva e apresenta-se como filtro. Podemos, então, falar da *memória-fragmento*, pois o que encontramos são pistas que se articulam numa, sempre plural, construção de sentidos. E, nessa direcção, Pollak (1989:8) fala da memória como esquecimento e silêncio, advertindo sobre a presença e a função do “*não-dito*” nos relatos orais. Em pesquisas realizadas com pessoas marcadas pela dor e pelo sofrimento, o autor percebe a criação de zonas de sombras e silêncios, lembranças proibidas, indizíveis que são bloqueadas. Observamos, assim, que a memória configura-se numa dialéctica que conjuga lembrança e esquecimento.

Mas, se é selectiva, porque lembramos de algumas coisas e silenciemos ou esquecemos outras? Para Maurice Halbwachs o momento que dá significado a um evento e que permite que este seja evocado é a sua produção e o seu *sentido colectivo*. “*É porque, na realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem*” (Halbwachs, 1990:26 e 33). Há, assim, um fundo comum, uma dimensão intersubjectiva, grupal e é justamente o pertencimento a uma “*comunidade afectiva*” que permite a construção dos pontos de referência da memória (idib.). Da mesma forma, com Benjamin (1993), encontramos a força da inscrição na memória no sentido da

experiência plena que indica dialecticamente a construção colectiva e a transformação no sentido mais pessoal.

A memória enquanto construção, que se dá nas mediações do indivíduo com diferentes grupos de pertencimento, assume, segundo Arendt, a dimensão de *memória-testamento*.

Seja como for, é a ausência de nome para o tesouro perdido que alude o poeta ao dizer que nossa herança foi deixada sem testamento algum...Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e do ciclo biológico das criaturas que nele vivem (Arendt, 1972:31).

Com este texto metafórico, a autora adverte sobre uma herança sem testamento, uma herança que pode ser perdida, se não houver quem a nomeie, transmita, preserve. A memória apresenta-se, assim, como riqueza que precisa de “testamento” e nós somos convocados para assumir essa herança, escrevendo o testamento, transmitindo-o.

Este pequeno espaço do tempo intemporal no âmago mesmo do tempo, ao contrário do mundo e da cultura que nascemos, não pode ser herdado e recebido do passado, mas apenas indicado; cada nova geração, e na verdade cada ser humano, inserindo-se entre o passado infinito e um futuro infinito, deve descobri-lo e, laboriosamente, pavimentá-lo (Arendt 1972:40).

Para escrever o testamento, temos, como desafio, constituir sentidos do passado, o que exige um trabalho artesanal e laborioso. Dessa forma, a partir das contribuições de Bosi (1994), afirmamos a *memória –trabalho*, porque tempo de lembrar é tempo de trabalho, mas também pela exigência de envolvimento e acção propositiva dos sujeitos. Nesse sentido, Pollak (1992:206) analisa o trabalho da memória em si, “*cada vez que uma memória está relativamente constituída, ela efetua um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, de organização*”. E, assim, exige construção/reconstrução permanente das imagens do passado na construção do presente e de projectos de futuro.

É necessário, entretanto, destacar dimensões da memória que afirmam uma perspectiva política. Em Benjamin (1993), encontramos o sentido de resgate da *história dos vencidos*, daqueles que tiveram sua versão da história sufocada pela historiografia oficial - são as *memórias subterrâneas* das quais também nos fala Pollak (1989:4): “*Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante, se opõem à ‘memória*

oficial' ...". A memória como conceito político sinaliza, assim, uma abordagem militante na escuta de outras vozes, trazendo, a perspectiva de negociação, disputa e conflito.

No contexto desses movimentos de luta, a *memória-enquadramento* propõe a reinterpretação do passado, em função de combates do presente e do futuro, ressaltando a versão oficial. "*Além de uma produção de discursos organizados em torno de acontecimentos e de grandes personagens, os rastros desse trabalho de enquadramento são os objectos materiais: monumentos, museus, bibliotecas, etc. A memória é assim guardada e solidificada nas pedras*" (Pollak, 1989:9). Solidifica-se nas pedras e impõe-se como versão hegemónica. Entretanto, a dinâmica social viva indica processos de resistência e formas instituintes de registro convivem com o instituído.

Ainda na perspectiva política, o *enquadramento* alia-se ao sentido de *memória-arquivo* e a análise desta dimensão nos ajuda a perspectivar as dinâmicas instituintes da "*memória-vida*" e suas relações com a experiência e a narração. Pierre Nora (1993), no texto "Entre memória e História – a problemática dos lugares", discute o processo que levou a consagração dos lugares de memória, a partir dos conceitos de aceleração da história e da própria fractura entre história e memória. Segundo o autor, a falência da memória como pulsão viva da comunidade, a falência da experiência colectiva e da narração, leva à constituição dos lugares da memória, onde a história "*enquadrada*" vai ser perpetuada.

A "*aceleração*" traz o sentido de movimento, rapidez, e é este o mesmo sentido que apreendemos da expressão "*aceleração da história*" no texto citado. É o presenteísmo que vem como marca da sociedade contemporânea: o presente longe do passado e do futuro. Confrontamo-nos com a vivência de uma dimensão do tempo que impõe aos sujeitos um ritmo frenético, ritmo que, segundo Benjamin (1993), dificulta as experiências plenas e instituintes. A "*aceleração da história*" é o sepultamento do passado, do calor da tradição, a vivência do mutismo do costume (Nora, 1993: 7).

Nora cita, como marco do fim da sociedade-memória e da instauração da "*aceleração*", o apogeu da industrialização; o declínio da vida camponesa e o instaurar do processo de mundialização, massificação e mediatização. "... *É o modo mesmo da percepção histórica que, com a ajuda da mídia, dilatou-se prodigiosamente, substituindo uma memória voltada para herança de sua própria intimidade pela película efêmera da atualidade*" (ibid., 8).

E é, nesse contexto, que surge, segundo autor, uma ênfase/curiosidade por lugares onde a memória se refugia, se cristaliza, justamente quando a memória se encontra esfacelada pela consciência da ruptura com o passado. Assim, a aceleração, como um "mal-estar"

contemporâneo, articula-se tanto à efervescência da “memória-arquivo” quanto ao apagamento da dimensão “memória-vida”. Como contraponto, a “memória-vida” manifesta sua inteligibilidade na indissociabilidade que apresenta em relação à experiência e à narração, ou, como diremos no prosseguimento da análise, à experiência narrativa. E o que é a experiência? Como memória, experiência e narração se entrelaçam? Essas questões nos acompanham em estudos anteriores e encontramos, na reflexão citada abaixo, um importante momento de síntese:

Como definir o conceito de “experiência instituinte? Esta reflexão nos leva ao encontro das contribuições de Walter Benjamin (1993), para o sentido das “experiências plenas”, que se traduzem por uma tessitura coletiva e pela a possibilidade de abertura polifônica. A experiência instituinte se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma a vivência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. É uma experiência aberta, não se afirma como “símbolo”, com um significado unilateral, mas como “alegoria” por seus múltiplos sentidos e leituras. Podemos ainda articular este conceito ao sentido de “origem” em Benjamin, pois o instituinte, na perspectiva de nossa pesquisa, não se confunde com o “novo”, mas sim é uma busca constante do movimento emancipador, movimento este que articula passado, presente e futuro. Contrapondo-se ao modismo e a uma reprodução estática do passado, a experiência instituinte sinaliza a densidade da experiência humana ao rememorar, recuperando, assim, o sentido de uma memória viva, pulsante onde o olhar para o passado potencializa o presente e nos ajuda na construção dos projetos de futuro, pois é ancorada em uma memória que é capaz de prometer (Bragança, 2003).

Tomando, então, referência em Benjamin (1993), encontramos uma contraposição entre vivência e experiência; enquanto a vivência é pontual e efêmera, a experiência, é o que nos mobiliza, o que nos toca, nos afecta e que, portanto, tem um potencial transformador, traz a força do colectivo, da participação do outro e tem a marca de uma abertura polifônica por seus múltiplos sentidos e leituras. Analisando o conceito de experiência em Paul Ricoeur, Pereira (1983) refere-se ao alargamento de seu sentido numa superação do empirismo e do positivismo e cita Heidegger:

Fazer experiência de algo, seja de uma coisa, de um homem, de um Deus, significa que algo nos sucede e atinge, nos sobrevem, nos derruba e transforma. Nesta acepção, a palavra ‘fazer’ não significa exactamente que nós efectuamos, por nós mesmos, a experiência; ‘fazer’ significa, neste caso, suportar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, integrando-nos (citado em Pereira, 1983:15).

E são as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevem, nos derruba e transforma, inscritas na memória, que retornam pela narrativa, não como descrição, mas como recriação, reconstrução. Assim, “*a experiência que passa de pessoa em*

pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (Benjamin, 1993:198), ou seja, a experiência é a fonte da narração e dos narradores. O narrador retira da experiência o que ele conta e, por outro lado, incorpora a sua narração à experiência dos ouvintes como *“a mão do oleiro na argila”* (ibid., 205).

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (ibid., 205).

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

Nesse movimento, buscamos até aqui explicitar um círculo *“virtuoso”* que oferece indícios para compreensão dos processos formativos que se dão por meio da experiência narrativa. Considerando a centralidade desse conceito na presente pesquisa, buscaremos, a seguir, um enfoque que, partindo das contribuições de Paul Ricoeur (1994), situe a especificidade desse processo enquanto *“tessitura da intriga”*, bem como as articulações entre tempo e narrativa.

3.1. A narrativa como tessitura da intriga: contribuições de Paul Ricoeur

...existe entre a atividade de narrar uma história e o carácter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, em outras palavras: que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal (Ricoeur, 1994:85).

Em Ricoeur, vemos uma análise profícua da articulação indissociável entre tempo e narrativa. O autor retoma duas obras clássicas da história da Filosofia: as *“Confissões”*, de Santo Agostinho e *“A poética”*, de Aristóteles e, a partir delas, aprofunda os conceitos de tempo e a narrativa. Em Santo Agostinho, o questionamento do tempo, sem uma preocupação

explícita com a estrutura narrativa de suas *Confissões* autobiográficas, em Aristóteles, a teoria da intriga dramática sem consideração sobre a importância da dimensão temporal. Partindo de obras situadas em contextos tão diferenciados, o autor alinhava, a pouco e pouco, o sentido de entrelaçamentos que indicam que o tempo se torna humano pela narrativa e, por outro lado, a narrativa atinge sua plenitude enquanto condição da existência temporal.

Com Agostinho, Ricoeur nos proporciona o mergulho na reflexão filosófica sobre as “*aporias da experiência do tempo*” (Ricoeur, 1994:23). O filósofo traz a perspectiva da eternidade como indicativo e limite da fragilidade ontológica do tempo humano, “... *como o tempo pode ser, se o passado não é mais, se o futuro não é ainda e se o presente nem sempre é?*” (ibid.). As dúvidas cépticas, entretanto, o levam a afirmação da possibilidade do tempo por meio da tese do tríplice presente, na qual coloca o passado e o futuro, no presente, por meio da memória e da espera.

Narração, diremos, implica memória e previsão implica espera. Ora, o que é recordar? É ter uma imagem do passado. Como é possível? Porque essa imagem é uma impressão deixada pelos acontecimentos e que permanece fixada no espírito. (...) A espera é assim análoga à memória. Consiste em uma imagem que já existe no sentido de que precede o evento que ainda não é... (Ricoeur, 1994:27).

E, ainda, nas palavras de Agostinho “*o presente do passado é a memória, o presente do presente é a visão, o presente do futuro é a espera*” (ibid.,28). Dessa forma, delineia a compreensão ontológica do tempo humano e situa, no sujeito, a possibilidade da experiência temporal e até mesmo da própria medida do tempo, já que a espera do futuro e a memória do passado estão na “alma” como imagens-impressões e imagens-signos. Impressões que só estão presentes na acção do sujeito que espera, está atento e recorda-se (ibid., 37-39).

Podemos estabelecer relações entre a tese do tríplice presente de Santo Agostinho, o tempo de agora em Benjamin (1993) e a imagem do tempo como luta, proposto na metáfora analisada por Ardennt (1972). Benjamin propõe um olhar sobre a história, o “*tempo de agora*”, marcado pela intensidade e brevidade, onde as questões do presente nos mobilizam a construir uma experiência com o passado, reconstruindo-o. Faz, desta forma, uma crítica à Epistemologia em sua maneira de compreender a história, através de concepções de um tempo “*homogêneo e vazio*”, “*cronológico e linear*”. O passado relampeja como imagens de “*momentos de perigo*” e levam o historiador a construir uma experiência com o passado. Como o anjo da história de Paul Klee que, ao mesmo tempo que olha fixamente para trás, é arremessado para frente, olhamos para o passado porque existem lutas, que foram vencidas e

traduzidas pela versão da história oficial. Estas lutas precisam ser recontadas e o desafio que se coloca é recontar a “*contrapelo*” a história dos vencidos (Benjamin, 1993:226).

Na parábola de Kafka, tomada por Arendt (1972:33), encontramos também uma metáfora que nos remete a uma nova concepção de tempo. “*Ele tem dois adversários: o primeiro acoessa-o por trás, da origem. O segundo bloqueia-lhe o caminho à frente. Ele luta com ambos...*”. A imagem quebra o sentido de uma passagem linear entre passado e futuro, substitui essa concepção de história linear pela história enquanto movimento de luta vivida pelo sujeito que dá sentido ao processo de construção histórica.

Nas análises, encontramos a força do tempo presente, como experiência existencial do sujeito que congrega a potência do passado e do futuro, no movimento de acção e de luta dos sujeitos históricos. O tempo torna-se inteligível no sujeito, traduz-se como uma experiência pessoal, assumindo materialidade na narrativa que interage com o passado pela memória e com o futuro pela previsão.

Após o mergulho sobre a temporalidade, a partir de Agostinho, Ricoeur analisa os caminhos da narrativa, na “Poética” de Aristóteles. Segundo sua análise, dois conceitos, expressos na referida obra, se articulam - tessitura da intriga e actividade mimética. A poética é identificada como arte de compor intrigas e a actividade mimética como processo activo e dinâmico de imitar ou representar. Se, em Platão, mimese apresenta o sentido de cópia, em Aristóteles consiste em produção, *poièsis* - “*a imitação ou a representação é uma actividade mimética enquanto produz algo, a saber, precisamente a disposição dos fatos pela tessitura da intriga*” (Ricoeur, 1994:60). Ricoeur toma, assim, o modelo de tessitura da intriga de Aristóteles como caminho de compreensão da narrativa.

E o que é a intriga para Aristóteles? Na análise desse conceito, Ricoeur (1994:70) identifica, no referido autor, a oposição-chave entre sequência episódica e intriga: “*uma depois da outra é a sequência episódica e, pois, o inverossímil; uma por causa da outra, é o encadeamento causal e, pois, o verossímil*”. Encontramos nas palavras de Aristóteles a seguinte definição - “*chamo de intriga com episódios aquela em que os episódios se seguem (e não se encadeiam) sem verossimilhança nem necessidade*” (citado em Ricoeur 1994:70). A intriga se expressa como uma construção ordenada, coerente, universalizante. “*Seu fazer seria globalmente um fazer universalizante. Todo problema do Verstehen narrativo está contido em germe aqui. Compor a intriga já é fazer surgir o inteligível do accidental, o universal do singular, o necessário ou o verossímil do episódico*” (ibid.). A narração, como tessitura da intriga, consiste na composição de tramas que se articulam de forma coerente.

Entretanto, essa coerência não está dada, é fruto de construção do sujeito, de acção ou poièsis que vai fazendo surgir, a pouco e pouco, o inteligível, o universal e o verossímil.

Dessa forma, como poièsis, a mimese coloca-se não enquanto cópia do real preexistente, mas como imaginação criadora, abrindo possibilidade para ficção. Tomando a interpretação da “Poética”, Ricoeur analisa três momentos da mimese para explicitar as relações entre tempo e narrativa, articulando, na tessitura da intriga, um movimento que passa pela acção humana, por sua recriação na composição narrativa e, ainda, pela reconfiguração que se dá na leitura. Assim, o autor procura “*mostrar o papel mediador desse tempo da tessitura da intriga entre os aspectos temporais prefigurados no campo prático e a refiguração da nossa experiência temporal por esse tempo construído*” (Ricoeur, 1994:87).

Na explicitação dos três movimentos da mimese, entendida como imaginação criadora, tomamos contacto com o processo pelo qual a narrativa, enquanto tessitura da intriga, comporta a densa temporalidade do tríplice presente. Focalizaremos, então, a seguir, esses movimentos. Na análise de Ricoeur, *mimese I* consiste em:

imitar ou representar a acção, é primeiro, pré-compreender o que ocorre com o agir humano: com sua semântica, com sua simbólica, com sua temporalidade. É sobre essa pré-compreensão, comum ao poeta e a seu leitor, que se ergue a tessitura da intriga e, com ela, a mimética textual e literária (ibid., 101).

Mimese I coloca-se na pré-compreensão do mundo e da acção, em suas estruturas inteligíveis e em sua simbologia e temporalidade. Assim, compreender uma história é penetrar no universo do fazer humano e na tradição cultural em que se encontra imersa a intriga. Ricoeur fala de um simbolismo imanente que, sendo um processo cultural, articula a experiência em sua inteireza - “*um sistema simbólico fornece assim um contexto de descrição para acções particulares*”. Esse universo cultural e simbólico contextualiza a acção particular que vem marcada pelo sentido temporal que se coloca, de forma implícita, na acção e que pode ser considerada como indutor da narrativa (ibid., 93 e 95).

A *mimese II* faz a mediação entre a acção e a narrativa, apresentando um carácter dinâmico de configuração, de tessitura da intriga, mediação que apresenta três sentidos. Em primeiro lugar, uma mediação entre o singular e o geral, “*entre acontecimentos ou incidentes individuais e uma história considerada como um todo*”, transformando “*acontecimentos e incidentes em - uma história*” (Ricoeur, 1994:103). Uma história que, segundo Ricoeur, não se coloca como uma enumeração de acontecimentos, mas numa “*totalidade inteligível em torno de um tema, ou seja, a tessitura é a operação que extrai de uma simples sucessão uma*

configuração” (ibid.,104). Em segundo lugar, a tessitura da intriga efectiva mediação entre factores diversos como “*agentes, fins, meios, interações, circunstâncias e resultados inesperados etc*” (ibid.). Mas, a intriga é mediadora, também, por apresentar caracteres temporais próprios, ligados à dinâmica da configuração narrativa, apresentando-se como “*síntese do heterogéneo*” (ibid.). Do ponto de vista temporal, a tessitura da intriga apresenta uma dimensão cronológica e uma não-cronológica. A primeira manifesta-se na perspectiva episódica da narrativa, ou seja, enquanto constituída de acontecimentos que se sucedem; a segunda, entretanto, traz o potencial de subverter o tempo linear no movimento que transforma acontecimentos em história num ato configurante dos incidentes da história.

A conjugação dessas diferentes instâncias mediadoras produz a possibilidade de que uma história possa ser seguida, compreendida. “*Seguir uma história é avançar no meio de contingências e de peripécias sob a conduta de uma espera que encontra sua realização na conclusão*” (Ricoeur, 1994:102). A conclusão apresenta um ponto de vista que permite que a história seja compreendida em seu todo, que dá sentido à sucessão de episódios que conduziram à conclusão, não que esta seja previsível, mas aceitável, isto é, “*congruente com os episódios reunidos*” (ibid.). A configuração dá sentido aos incidentes e à conclusão e o processo de configuração, que traduz o sentido de tessitura da intriga, aproxima-se da imaginação produtora, assim com a mimese II somos colocados no campo da ficção (ibid.,102, 105 e 106).

A *mimese III* faz a passagem entre “*o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor*” (Ricoeur, 1994), a narrativa oral e a leitura favorecem a transposição entre mimese II e III, e nessa passagem a história se reatualiza, se refigura. Por meio da leitura, o texto comunica sentidos e referências, sentidos atribuídos pelo autor, mas referência à materialidade da acção que refigura e actualiza.

... o que é interpretado num texto é a proposta de um mundo que eu poderia habitar e no qual poderia projetar meus poderes mais próprios.” A poesia, por seu muthos, descreve o mundo. Da mesma maneira, direi nesta obra que o fazer narrativo re-significa o mundo na sua dimensão temporal, na medida em que contar, recitar, é refazer a acção segundo o convite do poema (ibid., 123).

O círculo virtuoso da mimese é aberto, é um convite à interpretação das acções humanas que se coloca em todas as suas dimensões, na pré-compreensão da acção, na produção narrativa e na leitura. Todo processo mimético é guiado pela imaginação criadora, já que o passado só pode ser reconstruído pelo sujeito por meio de vestígios e na intensidade da experiência temporal.

3.2. A presença da subjectividade

A interdependência entre memória, experiência e narração, na tessitura da intriga, tal como analisado anteriormente, assenta-se sobre a imaginação criadora e nos coloca frente a presença da subjectividade que, não deve ser vista como uma distorção, um problema, mas por sua potencialidade imanente, onde representações e fatos não existem em esferas isoladas, mas convergem na subjectividade humana e são tensionados por sua linguagem (Portelli, 2001:11).

A discussão do conceito de representação nos remete ao debate filosófico sobre a natureza do conhecimento e suas relações com a realidade. *“Seria o conhecimento um reflexo da realidade, um espelho neutro, objectivo, um retrato fiel de uma parcela do real, ou seria uma representação elaborada pelo sujeito, carregada de valores e se subjectividade?”* (Franco, 2002:20).

Chartier apresenta este conceito sinalizando que

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelo interesse de grupo que as forja. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (1990:17).

Trabalhar com os depoimentos orais invocando deles questões que remetem o sujeito a um passado, nos coloca, assim, numa esfera de imagens e representações daqueles sujeitos sobre os fatos vividos. Os acontecimentos, como nos alertou Bosi (1994), não virão da forma como ocorreram, ou de forma neutra, mas imersos num conjunto de valores e interesses do sujeito e do grupo ao qual pertence e no qual viveu o referido acontecimento. Como afirma Eduardo Portella, a memória é inventiva.

O exercício da memória não é apenas memorialístico. É inventivo. É a invenção que levamos a efeito com os elementos fornecidos pela própria memória. Mais do que a fotocópia ou a pura representação, a ser a manifestação do passado iluminada pelos refletores do futuro (Portella, 2002).

Tal constatação não nos faz desmerecer o trabalho memorialístico, mas penetrar em seu universo, permitindo ao pesquisador clareza do terreno epistemológico com o qual

trabalha. No âmbito da História Oral, Thompson (1998) faz uma rica análise sobre a especificidade do trabalho com as fontes orais, destacando que tratá-las apenas como documento é desconsiderar o “*valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado*” (ibid.). De facto, mesmo que o investigador se proponha realizar um trabalho “neutro”, no campo das ciências humanas, a subjectividade está presente e deve ser incorporada em sua potencialidade na própria pesquisa: “... *expurgar a pesquisa de todas essas fontes de viés significa expurgar a pesquisa da vida humana*”⁹⁹ (Thompson, 1998). O investigador, nessa perspectiva, não trabalha no sentido de eliminar a subjectividade ou as fontes de viés, porque estas estão presentes em toda produção humana, mas busca explicitá-las. Tal posição, segundo o autor, indica não ter “*uma fé cega*”, nem um “*ceticismo arrogante*”, mas colocar-se frente ao trabalho laborioso de compreensão das “*teias que significam a memória*” (ibid.).¹⁰⁰

Porém reconhecer tal subjectividade não significa abandonar todas as regras e rejeitar uma abordagem científica, isto é, a confrontação das fontes, o trabalho crítico, a adoção de uma perspectiva. Pode-se mesmo dizer, sem paradoxo, que o fato de reconhecer sua subjectividade é a primeira manifestação do espírito crítico (Joutard, 2001:57).

A consideração da incorporação da subjectividade é, assim, a coerência de trabalho no campo das ciências humanas e sociais, é de fato a consideração da especificidade epistemológica de construção do saber nesse campo. Analisando esta problemática, Ferraroti (1990), destaca que a busca por objectividade levou o método biográfico tradicional a preferência por materiais secundários em detrimento dos primários, priorizando-se uma análise quantitativa e nomotética. Os materiais primários caracterizam-se por uma “*subjectividade explosiva*” que vêm justamente do contacto directo entre o pesquisador e os

⁹⁹ “*A maioria das entrevistas sociais básicas também procedem de interações humanas e, em consequência, raramente oferecem um simples registro de meros fatos. Ao escrever seu estudo clássico sobre o Suicídio, Émile Durkheim acreditava ser possível tratar ‘os fatos sociais como coisas’: como verdade imutável e absoluta. Atualmente, porém, admite-se que as estatísticas de suicídio que utilizou variam tanto como o grau em que o suicídio era encarado como vergonha social a ser encoberta, quanto com a proporção em que as pessoas se matavam*” (Thompson, 1998:143). “*Em suma, as estatísticas sociais não representam fatos absolutos mais do que notícias de jornais, cartas privadas, ou biografias publicadas. Do mesmo modo que o material de entrevistas gravadas, todos eles representam, quer a partir de posições pessoais ou de agregados, a percepção social dos fatos; além disso, estão todos sujeitos a pressões sociais do contexto em que são obtidos. Com essas formas de evidência, o que chega até nós hoje é o significado social, e este é que deve ser avaliado*” (Thompson, 1998:143).

¹⁰⁰ “*A credibilidade das fontes orais é uma credibilidade diferente (...) A importância do testemunho oral pode estar, muitas vezes, não em seu apego aos fatos, mas antes em sua divergência com eles, ali onde a imaginação e o simbolismo desejam penetrar. Em suma, a história não é apenas sobre eventos, ou estruturas, ou padrões de comportamento, mas também sobre como são eles vivenciados e lembrados na imaginação*” (Thompson, 1998:184).

participantes da pesquisa, já os materiais secundários constituem documentos, registros obtidos de maneira indirecta. O autor defende a colocação dos materiais biográficos primários no coração da investigação, no “*cadre d’une communication interpersonnelle complexe et réciproque entre le narrateur et l’observateur*” (Ferraroti, 1990).

Araújo (2004: 316) analisa o sentido da “*subjectividade explosiva*” em Ferraroti, destacando que, com este conceito, o autor indica o distanciamento da utilização das histórias de vida como mera ilustração e aponta para uma nova perspectiva sobre as realidades sociais e humanas a partir da visão dos próprios sujeitos, a busca de ruptura com uma “*ciência das regularidades, das visões oficializadas*” e a procura de vozes que foram tradicionalmente marginalizadas pela história oficial (ibid.).

Nesse sentido, Ferraroti contribuiu no processo de revitalização do método, especialmente na defesa de seu carácter antinomotético, tendo, como referência, uma abordagem dialéctica. Fomenta, assim, uma crítica à utilização fragmentária das biografias, apenas como justaposição de informações ou como simples exemplo, ilustração numa interpretação mais ampla de uma dada realidade social. O trabalho com as histórias de vida, respeitando seu valor heurístico traz, segundo o autor, o desafio epistemológico de atribuir à subjectividade um valor de conhecimento, situando-o no quadro de uma relação interpessoal e simbólica (Ferrarotti, 1990: 82-85).

Observamos, assim, que se a presença da subjectividade se afirma como parte constitutiva de inteligibilidade das pesquisas que tomam como referência o aporte (auto)biográfico, esta se articula de forma indissociável num “*círculo virtuoso*” (Ricoeur, 1994: 117) que integra memória, narração e experiência.

4. Formação, aprendizagem experiencial e processos identitários

No capítulo dois, do presente trabalho, encontra-se uma reflexão sobre a formação, onde, a partir da revisão de literatura, indicamos o sentido de transformação pessoal, ou seja, enquanto os processos educativos são externos, a formação é interior e liga-se à experiência do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. O estar no mundo, com as pessoas e a natureza vai abrindo caminhos para uma transformação e ao mesmo tempo se projecta nas relações do sujeito, numa dialéctica entre o “eu” e o “nós”. A definição dessa perspectiva nos leva ao encontro de questões: como diferenciar, no contexto da abordagem (auto)biográfica, formação e aprendizagem experiencial? Quais as mediações entre formação e processos identitários?

Enquanto a formação se coloca como um processo global, constituído ao longo da trajectória de vida e envolvendo uma complexidade de dimensões, as aprendizagens experienciais situam-se na particularidade dessas dimensões; são, pois, as transformações que dão capilaridade à vida e que, articuladas, produzem formação. Segundo Josso (2002), uma aprendizagem ancorada na experiência, que articula saber-fazer e conhecimento, teorias e práticas, funcionalidade e significação, técnicas e valores. Nesse sentido, podemos, inclusive, retomar o conceito de praxis, enquanto acção refletida e propositiva sobre o mundo. A aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem (auto)biográfica, implica em três dimensões existenciais: o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer, sua prática e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se numa atitude filosófica frente à vida.

A formação, em sua dimensão pessoal e interior, nos leva ao encontro das mediações entre esse conceito e os processos identitários. O sentido da identidade do ser traduz uma questão que apresenta longa trajectória na história da filosofia e, com os pré-socráticos Parménides e Heraclito, somos confrontados com duas posturas frente ao mundo:

E agora vou falar; e tu, escuta as minhas palavras e guarda-as bem, pois vou dizer-te dos únicos caminhos de investigação concebíveis. O primeiro (diz) que (o ser) é e que o não-ser não é; este é o caminho da convicção, pois conduz à verdade. O segundo, que não é, é, e que o não-ser é necessário; esta via, digo-te, é imperscrutável; pois não podes conhecer aquilo que não é – isto é impossível –, nem expressá-lo em palavra (Parménides, citado em Marcondes, 2000:13).

Tudo se faz por contraste, da luta dos contrários nasce a mais bela harmonia. Correlações: completo e incompleto, concorde e discorde, harmonia e desarmonia, e todas as coisas, um, e de um, todas as coisas. Para os que entram nos mesmos rios, correm outras e novas águas (Heraclito, citado em Marcondes, 2000:15).

Uma postura essencialista que perspectiva a identidade fixa do ser, onde “o que é, é, e o que não é, não é”, em contraste com a dialéctica que olha a vida como luta de contrários, como movimento e devir e, nesse sentido, uma identidade em permanente construção. A primeira visão de mundo assume hegemonia na história da filosofia. Entretanto, o sentido da vida e do ser, como vir-a-ser, ocupou brechas e deixou suas marcas instituintes. Os trabalhos que discutem os processos identitários tomam como referencial de análise abordagens que vêm, nomeadamente, da Sociologia, da Psicologia, da Filosofia e, a partir dessas diferentes perspectivas, reactualizam, numa pluralidade de caminhos teóricos e epistemológicos, o essencialismo, como identidade que apresenta permanência, e a dialéctica enquanto processo aberto à mudança.

Analisando as relações entre memória e identidade social, Pollak (1992) busca o sentido de identidade como “*imagem de si, para si e para os outros*”. Ao longo da vida, o sujeito histórico constrói uma imagem sobre si próprio que é apresentada a si e aos outros, como sua representação, mas também enquanto indicativo da forma como deseja ser percebido pelos outros. A identidade apresenta, assim, uma perspectiva pessoal, social e, ainda, situada em contexto, podendo ser analisada nessas três dimensões:

1. A identidade pessoal ou identidade para si que coincide com o self e apresenta uma organização relativamente durável, relaciona-se ao modo como a pessoa se vê a si própria, considerando sua biografia e projectos de futuro;
2. A identidade social ou identidade para o outro, relativa aos diversos papéis que cada um vive ao longo de sua trajectória de vida, bem como à forma como é percebido pelos outros com os quais interage e
3. A identidade situada que diz respeito a organização entre identidade pessoal e identidade social e uma dada situação (Ponte e Oliveira, 2002 e Lopes, 2001).

Mas como se dá a construção dessa imagem de si e para os outros? Dubar analisa esse processo, por meio da socialização primária e secundária, processo plural que apresenta as marcas da interação com a vida colectiva. A socialização liga, assim, o sujeito aos diferentes contextos dos quais faz parte, implicando em integração e adaptação ao sistema. Considerando que o social é permeado de contradições e dualidades, também a identidade do sujeito não é harmoniosa, mas aponta para uma constante busca de equilíbrio entre processos plurais, estando em permanente reconstrução. A socialização primária se dá na infância, tendo, como agentes fundamentais, a família e a escola. A socialização secundária, na adolescência e vida adulta pelo contacto com os mais diferentes grupos e instituições, pela imersão no mundo vivido, na experiência de vida e profissional. Assim, na vida adulta, ressalta-se a importância da experiência no mundo do trabalho como geradora da “identidade profissional”, situada como uma das identidades sociais onde os saberes profissionais assumem relevância nas lógicas de reconhecimento e de afirmação da imagem para si e para os outros (Fusulier e Maroy, 1996:120, Ponte e Oliveira, 2002:150, Lopes e Ribeiro, 2000b:44 e Courtois, 1995: 44).

Relacionando o processo identitário à socialização, segundo Dubar, nas ciências humanas e sociais, o termo “identidade” indica não a natureza profunda do indivíduo ou um colectivo em si, mas a relação entre o colectivo e o indivíduo.

Assim as identidades colectivas e individuais são inseparáveis, a questão é geralmente de saber como tal comportamento, crença ou atitude... pode se compreender a partir dos pertencimentos colectivos ou da maneira como são vividos ou traduzidos, interiorizados pela pessoa (Dubar, 1996:38).

Esta perspectiva teórica ancora-se no sentido de identidade como movimento e reconstrução permanente, considerada “*como um resultado provisório de transacção biográfica entre ‘identidade herdada’ e ‘identidade visada’ e a transacção relacional entre ‘identidade para o outro’ e ‘identidade para si’*” (Fusulier e Maroy, 1996:121). São as mediações entre a memória da trajectória passada e o desejo de projectos de futuro e entre o “eu” e os muitos “outros” que favorecem a tessitura, pelo sujeito, de uma imagem de si. Nessa tessitura, Dubar (1996:43) afirma que cada um pode passar de uma forma identitária a outra, o que chama de conversão identitária, assim como combinar várias formas identitárias segundo os contextos. Essas transformações permitem, segundo Lopes (2001:47), a conservação de parte da identidade antiga ao mesmo tempo que incorpora significados novos. Assim, continuidade e transformação dialecticamente se articulam na “*mais bela harmonia*” (Heraclito, citado em Marcondes, 2000:15).

Voltando ao questionamento inicial: como articular o sentido de formação, anteriormente explicitado, ao processo identitário? Segundo Courtois (1995), a formação experiencial alimenta a dinâmica da transformação identitária. A formação ancorada nas aprendizagens experienciais não consiste numa acumulação de informações e saberes, mas na experiência vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento, assumindo novas formas de ser e de estar no mundo e juntamente com essas novas formas, as imagens de si, para si e para o outro são ressignificadas. Nessa perspectiva de análise, formação e processo identitário se encontram e constituem um campo de intersecção na transformação do sujeito, mas se distinguem sendo a primeira processo de conhecimento vital em movimento e a segunda o reflexo provisório desse processo. A identidade, assim, afirma-se como a imagem reflectida no espelho vista pelo próprio sujeito e pelos outros, e a formação como o que se processa internamente e que permite a configuração provisória que se reflecte.

Na pesquisa desenvolvida por Flores, com professores no início de carreira, encontramos expressão da subtilidade das interfaces e distinções entre as referidas dinâmicas:

... o processo de mudança das atitudes e práticas dos professores é complexo e depende da interação de factores idiossincráticos e contextuais. A confrontação com a (inesperada) complexidade do ensino e com as dinâmicas da escola e da sala de aula levou os professores a revisitarem, a questionarem e a (re)enquadrarem as suas crenças (iniciais) e a suas imagens sobre o ensino e sobre o que significa ser professor e, conseqüentemente, a uma (re)definição da sua identidade profissional (2004:115).

O revisitar das crenças e imagens sobre o ensino, numa mediação entre saberes construídos na formação inicial e a realidade concreta da prática educativa, revela um processo de conhecimento vital e de transformação de concepções e práticas, trazendo, conseqüentemente, uma nova imagem sobre a docência para si e para os outros, ou seja, a recriação da identidade profissional.

Mas, nessa tessitura de relações, ainda é importante trazer os fios da memória e da narração. Analisando o processo de construção da identidade, Pollak (1992) destaca, a partir da Psicologia Social e da Psicanálise, três elementos: “*o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo*”; a continuidade no tempo e o sentimento de coerência entre diferentes dimensões do próprio sujeito. Nesse sentido, observa-se que a ruptura dos sentimentos de unidade e continuidade pode provocar, inclusive, alterações patológicas. Nas citações seguintes, encontramos pistas sobre importância da memória e da narrativa das histórias de vida no fortalecimento desses sentimentos de unidade e coerência.

Podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte da identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (Pollak, 1992: 204).

O desenvolvimento identitário do professor realiza-se na procura de uma coerência temporal, na construção narrativa de histórias de vida que dêem coesão ao passado, ao presente e aos seus futuros antecipados (Sanches, 2002: 92).

O olhar para o passado e, ainda, a narrativa desse passado favorecem a coerência, fortalecendo o sentimento de continuidade e de unidade. A identidade consiste também numa narrativa de si, narrativa que se constrói a partir de imagens do passado e os projectos de futuro que se abrem, entre “*identidade herdada*” e “*identidade visada*”. E, como vimos no segundo capítulo deste trabalho, uma das contribuições da abordagem (auto)biográfica, em contexto de formação de professores/as, coloca-se justamente no sentido ontológico de

construção de si, num movimento de formação que articula memória, narração e reconstrução identitária.

III - Abordagem Metodológica

Buscamos, com a “abordagem metodológica”, relações internas entre o teórico e o metodológico que se desenham na experiência da pesquisa (auto)biográfica no campo educativo e, especialmente, na formação de professores/as. Procuramos, assim, indicar e justificar o caminho proposto pelo presente trabalho, na perspectiva da investigação-formação, por meio de narrativas de formação. Ainda, numa reflexão sobre as propostas de caminhos, incluímos uma passagem sobre a dimensão comparada e também sobre os desafios da interpretação, considerando o lugar e a importância dessas dimensões no presente trabalho.

1. Pesquisa-acção, pesquisa-formação e as especificidades da biografia educativa

Considerando as reflexões teóricas, bem como a diversidade metodológica, procuramos, aqui, inicialmente, contextualizar a pesquisa-ação e a pesquisa-formação para, a seguir, analisar conceptual e metodologicamente os sentidos da biografia educativa e seus desdobramentos como narrativas de formação, bem como sua pertinência no estudo da problemática em questão.

1.1. Pesquisa-participação e pesquisa-formação

A abordagem das histórias de vida rompe, por sua própria natureza, com a prática simplificadora, reducionista e nomotética da investigação social, projectando a pesquisa em educação fora do quadro lógico-formal. E é esse movimento de ruptura que, segundo Ferrarotti (1990:89 e 90), modifica as bases da pesquisa, transformando-a em pesquisa-participação. *“De la sociologie comme parti pris de neutralité et pratique administrative socialement neutre, on passe à la sociologie comme participation humaine significative et moyen d'autodéveloppement”*. Nesse sentido, a pesquisa-formação coloca-se como um paradigma metodológico que procura romper com a neutralidade e objectividade das práticas de pesquisa, aproximando investigadores e participantes da dinâmica viva do conhecimento.

A pesquisa-formação tem sua origem na pesquisa-acção, já que busca um efectivo envolvimento dos pesquisadores na transformação individual e colectiva. Esta perspectiva encontra fundamentação na dialéctica histórica, no conceito de praxis, tal como proposto por Marx, que perspectiva uma Filosofia que não apenas interprete o mundo, mas que possa transformá-lo, por meio de uma relação de imbricação entre prática-teoria-prática.

Além do carácter de acção dialéctica, de busca de transformação, Josso destaca, como característica dessa proposta metodológica, o sentido de “experiência”: a pesquisa-acção e a pesquisa-formação geram uma experiência que apresenta uma natureza específica. Se, no positivismo, encontramos uma separação entre sujeito e objecto, na perspectiva que analisamos, é no movimento intersubjectivo, no encontro e na partilha do processo de investigação, que o conhecimento é produzido e, assim, a pesquisa-formação assenta-se sob uma experiência existencial que produz conscientização (1991:114-125).

Le changement offert dans le cadre d'une Recherche-formation est une transformation du sujet apprenant par la prise de conscience qu'il est et a été sujet de ses transformations; autrement dit, la Recherche-formation est une méthodologie d'approche du sujet conscientiel, de ses dynamiques d'être au monde, de ses apprentissages, des objectivations et valorisations qu'il a élaborées dans les différents contextes qui sont/ont été les siens. Telle est la perspective ouverte par la Recherche-formation (ibid., 129).

O postulado da pesquisa-formação é, pois, de que a intensidade dessa experiência pode produzir conscientização como processo que não pode ser ensinado, mas que é vivido de maneira muito pessoal pelo sujeito: um movimento que leva à busca de transformação. Essa perspectiva de investigação não nega o carácter científico, antes busca um saber fruto de uma objectivação, apresentando múltiplas dimensões (ibid.).

Num contexto de interacção efectivamente humana, o desenvolvimento do trabalho de investigação produz, assim, um movimento de formação, de autodesenvolvimento para o investigador e para os que participam como sujeitos da pesquisa. A pesquisa-formação implica uma experiência significativa de articulação de saberes, não busca a produção de um saber dicotomizado que futuramente “poderá ser aplicado” socialmente, mas o desenvolvimento da pesquisa pressupõe a mobilização de saberes, experiências e praxis vitais.¹⁰¹

¹⁰¹ Pineau (Pineau e Michèle, 1983) apresenta o resultado de um trabalho que vem como investimento no processo de pesquisa-formação por meio da história de vida, no qual Marie Michèle, que participa como sujeito da pesquisa, narra e interpreta seu processo de formação, de auto-desenvolvimento. Michèle relata a intensidade desse movimento que, como operação vital, vai transformando e dando sentido a própria vida.

O desenvolvimento da investigação com aporte nas histórias de vida traz, assim, uma especificidade já anunciada em diferentes momentos: rompe-se a clássica separação entre investigador e participante da pesquisa, entre o que se considera “sujeito” e outro que é considerado como “objecto”. Na perspectiva que buscamos desenvolver, por meio da presente pesquisa, entendemos que ambos são sujeitos do processo de conhecer, sujeitos que, com papéis diferenciados, se colocam num movimento de pesquisa e de formação.

Esta ruptura epistemológica, aponta para a imagem do “acompanhamento”, a presença do investigador que, como aprendente, conduz, em parceria, o processo de investigação, acompanha as narrativas e as análises. A obra “Accompagnements et Histoire de Vie”, de Gaston Pineau (1998), apresenta um conjunto de textos que trazem a intensidade da relação estabelecida entre os sujeitos no processo de investigação, num trabalho com histórias de vida - a história de vida como “viagem colectiva” e o “acompanhamento” como arte no caminho da formação e participação conjunta. Citando Galvani, Pineau retoma a figura de Hermes, o deus grego, orientador dos viajantes, o condutor do amor e o mensageiro de outros deuses, como metáfora do investigador-formador, do acompanhante de histórias de vida, aquele que se coloca como mediador (Pineau, 1998: 7 e 8).

Voir la vie comme voyage commun à accomplir et comme œuvre personnelle à produire, fait pressentir l'intérêt d'une conjugaison entre l'histoire de vie comme art singulier formateur d'existence et l'accompagnement l'art des mouvements solidaires (ibid.)

O acompanhamento coloca-se, assim, como arte solitária, movimento colectivo, um caminhar com o outro em partilha e a partir de objectivos comuns. É um sistema de comunicação entre investigador e sujeitos participantes do processo e caracteriza-se por um sistema interacional complexo, mediado pelo contexto sócio-histórico-cultural. E, nas palavras de Josso (1998:264), o acompanhamento é a arte da convivência em histórias de vida (Abels, 1998:40 e Boundages, 1998:46).

Estabelece-se uma relação de proximidade entre os participantes da pesquisa, onde não se fala mais, segundo Christine Abels (1998), em “boa distância”, mas sim em “boa proximidade”. O que acompanha actua como interlocutor que assegura o contrato estabelecido previamente, no sentido do desenvolvimento do trabalho (Abels, 1998:26). A relação recíproca influencia o desenvolvimento da investigação, pois o acompanhante não está colocado numa posição de recolha de informações, mas na construção de um processo comum de formação, onde todos estão implicados e, nesse sentido, Boundages (1998:42) deixa interessantes questionamentos: Qual o papel do status do acompanhante sobre o tipo de

relação que se estabelece com o acompanhado? Que efeito o tipo de relação pode ter sobre a construção de sentido pelo acompanhado? É um processo que não pode efectivamente ser definido a priori, é construído no caminho, na relação, na busca de uma “boa proximidade”, proximidade profícua ao processo de investigação.

Franco Ferrarotti (1990) traz importantes contribuições na análise das relações entre investigador e sujeitos da pesquisa. Afirma que, no aporte das histórias de vida, mesmo que queira, o entrevistador não é ausente e sua presença indica uma relação que é humanamente significativa. Esse autor destaca, assim, a importância de uma “deontologia”, um código de ética que garanta confiança ao participante: o investigador deve assegurar o anonimato e apresentar as finalidades do processo de investigação (ibid., 12). A importância de um contrato de trabalho aparece em diferentes estudos e constitui uma etapa metodológica importante. Ao entrar num processo de pesquisa-formação, investigador e sujeitos precisam estabelecer um contrato que garanta o desenvolvimento do trabalho e assegure o conhecimento dos participantes sobre todas as etapas e desdobramentos do trabalho. Ferrarotti propõe um contrato formal e um contrato informal. O primeiro afirma-se pela colocação em pauta dos desdobramentos e implicações da investigação; já o informal é construído quotidianamente no movimento de confiança mútua que vai se desdobrando entre os participantes (ibid., 16).

A natureza da relação e da investigação no grupo de pesquisa-formação, na perspectiva das histórias de vida, traz uma advertência que parece traduzir uma preocupação geral dos autores pesquisados: a metodologia das histórias de vida não se confunde com terapia de grupo. No caso da biografia educativa, a perspectiva do trabalho coloca-se sobre a natureza do processo formativo. O foco é, assim, pedagógico, centrado nas possibilidades de aprendizagem pela análise da própria vida. Análise que toma como referência os pressupostos teóricos e conceituais explicitados pelo investigador.¹⁰²

Relatando o desenvolvimento de uma investigação realizada com cinco antigas professoras, Araújo destaca a importância da interacção entre as professoras e a investigadora e, focalizando o movimento de *verstehen* (compreensão), afirma:

Enquanto recolhia estas histórias de vida e trabalhava na sua apresentação, o processo de *verstehen* (compreensão) foi frequentemente mobilizado, procurando perceber os sentidos dados, as experiências que me foram relatadas por estas

¹⁰² Catani, Bueno, Sousa, e Souza (1997); Cunha (2001); Dominicé (2000:20); Ferrarotti (1990:71); Kenski (1997); Nóvoa (1988); Pineau (1997); Thompson (1998:198).

professoras, assim como as minhas próprias experiências como professora e mulher. Esse processo de se dar à luz a si mesma resultou da procura de sentidos e palavras que pudessem expressar a riqueza e sentimentos profundos da vida destas professoras, dento das contradições em que viveram e que corporizaram (2000:278).

O movimento entre acompanhante e acompanhado, em histórias de vida, atravessa as diferentes etapas do processo, interferindo na constituição de uma polifonia interpretativa, fruto do diálogo intenso. A mesma autora afirma a importância de “*teorizar sobre a possibilidade de partilhar entre pessoas biografadas e pesquisadora*” (Araújo, 2004: 312). O/a investigador/a busca a compreensão da experiência, a partir do caminho de partilha trilhado com o biografado. A compreensão é constituída por um outro olhar sobre a realidade, sobre o contexto e a procura de dar sentido a si mesmo (ibid.).

A reflexão sobre “acompanhamento” levou Josso (1998: 273 e 2002:122) ao encontro de figuras antropológicas que nos ajudam a caracterizar esse instigante processo.

1. A primeira figura é do “*amante*”, o investigador que “ama” as histórias de vida, as pessoas e a análise dos percursos da vida;
2. A segunda é a do “*ancião*”, aquele que já acumulou experiências em histórias de vida e pode colocar-se no lugar da interlocução, da mediação;
3. A terceira figura é a do “*balseiro*”, o que contribui no sentido da travessia, da caminhada e
4. A quarta a do “*animador*”, pois o acompanhante assume a liderança de um processo que precisa ser dinâmico, lúdico, significativo.

As quatro figuras indicam a densidade e a sensibilidade como marcas do trabalho de investigação, densidade pelo necessário rigor epistemológico e sensibilidade pela natureza de toda relação significativamente humana.

1.2. Biografias educativas – narrativas de formação: caminhos e desdobramentos

O conceito de “biografia educativa” foi formulado por Pierre Dominicé, nos anos de 1980, tendo como referência a tradição das histórias de vida na perspectiva sociológica. O autor experimenta um enfoque centrado na narrativa de formação, diferenciando do que anteriormente foi realizado nas ciências humanas (Josso, 1991:69). Em “Learning from Our

Lives: Using Educational Biographies with Adults”, Dominicé (2000) relata a construção de seu caminho de investigação, que, partindo do trabalho, sobre avaliação, encontra, na abordagem autobiográfica, uma forma de estudar o processo de aprendizagem dos adultos. Seu trabalho foi desenvolvido na Universidade de Genebra no contexto dos seminários que receberam o título de “História de Vida e Formação”.

Segundo esse autor, a biografia educativa não é uma autobiografia completa como a história de vida, mas é o relato das experiências que ao longo da vida se constituíram de maneira formadora, trazendo a intensidade de um processo muito pessoal marcado por seu sentido colectivo (Dominicé, 2000: 171, 173). Para Dominicé, a biografia educativa

sert à expliciter et comprendre les composantes du processus de formation de l'apprenant, 'comment ils ont appris ce qu'ils savent', quels sont les enjeux de leur formation, quelle place occupe les actions éducatives dans leur processus de formation... (Josso, 1991:138).

A mediação do trabalho biográfico que leva à narrativa de formação dita 'biografia educativa' (Dominicé, 1982, 1984; Josso, 1986) permite, com efeito, trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como “experiências” significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si próprios e do seu meio humano e natural (Josso, 2002:34).

Encontramos, assim, o trabalho com as histórias de vida que focaliza os percursos formativos, a compreensão e análise biográfica desse processo vital: a construção do conhecimento, engendrando transformações pessoais e colectivas nos sujeitos. É no movimento dialéctico entre passado, presente e futuro que os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam a responsabilidade pela atribuição de sentido e pela ressignificação da trajectória pessoal/profissional. A biografia educativa não coloca, assim, ênfase no resultado material do processo, ou seja, no texto escrito, mas no movimento reflexivo, que toma como referência a centralidade temporal, potencializadora do presente e do futuro. Assim, biografia educativa transforma a rememoração em formação.

Dominicé (2000) apresenta um conjunto de contribuições do trabalho com o referido aporte, dentre os quais destacamos: a reflexão sobre os processos de aprendizagem do passado; a rememoração de eventos, trazendo entendimento de seus simbolismos, engendrando a criação de significados; a clarificação das referências que fundamentam a vida, trazendo possibilidade de coerência entre o pensar e a trajectória pessoal e a ajuda aos estudantes na expressão de si mesmos.

Referindo-se ao trabalho com a história oral, Thompson (1998) destaca que, após a realização de entrevistas com idosos, os mesmos retomaram um novo ânimo em relação a vida; assim, em sua experiência de trabalho historiográfico observa que a narrativa oral tem, de maneira geral, um resultado positivo para os entrevistados. *“Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança”* (ibid., 205 e 208). A biografia educativa focaliza esta dimensão potencializadora, especificamente, no processo formativo.

Em seu *“Cheminer vers soi”*, Josso (1991) traz o resultado de um trabalho de investigação que tem aporte na biografia educativa. Apresenta sua própria biografia educativa, bem como uma análise de sua participação nos seminários *“História de Vida e Formação”* organizados por Pierre Dominicé. No primeiro momento da narrativa de formação, busca articular aspectos da vida pessoal, familiar e as aprendizagens que vieram da mediação desses contextos. Já a segunda parte aprofunda a compreensão dos processos de formação, a partir de uma análise reflexiva. O processo de elaboração da narrativa exige um trabalho intenso de rememoração, de busca de documentos, de arquivos pessoais; enfim, de referências do processo de formação, exigindo uma *“paciência arqueológica”*¹⁰³ (ibid., 199-202, 219).

A análise do percurso intelectual leva a autora a uma busca das leituras realizadas, dos marcos teóricos construídos, dos autores fundamentais, sua actuação no ofício de pesquisadora, bem como a inserção em diferentes actividades pessoais como a terapia e a religião. Destaca, nesse contexto, uma importante questão articuladora: *“Quelles furent les périodes qui me permettent de parler de transformations dans mon processus de connaissance et qui me permettent de comprendre là où je suis actuellement dans mes références de chercheur et d’humain?”* Procura, assim, uma sistematização dos principais períodos vividos (Josso, 1991:220).

Tomando a formação como um processo de transformação interior do sujeito, processo este mediado pelas tramas sociais das quais participa, a autora destaca que a formação implica dois níveis de ajustamentos: o psicossomático (interior) e o contextual (exterior). A narrativa do percurso de formação incorpora essa dinâmica individual - colectiva e é centrada sobre deslocamentos, escolhas, eventos, reencontros que vêm como referências da formação. *“Ainsi, le récit de formation est l’articulation, plus ou moins élaborée, entre ce*

¹⁰³ Em seu relato Josso busca uma sistematização por meio de cinco categorias: momentos-chave, domínios de aprendizagem, conhecimentos na formação, dinâmicas e atitudes do sujeito (1991: 206-216).

qui a pu être visible pour des observateurs extérieurs et ce qui s'est passé pour le sujet dans son for intérieur” (ibid., 217 e 218).

Encontramos, também, relatos de trabalhos ancorados em biografias educativas, no contexto de grupos, na linha dos Seminários desenvolvidos por Pierre Dominicé. Nessa perspectiva, as narrativas envolvem dinâmicas orais e escritas, apresentação, discussão e interpretação partilhada. Perez (2003:39 e 40) apresenta o trabalho realizado com um grupo de professoras, passando pela realização de um inventário das trajetórias profissionais que se desdobra num roteiro de vida. O roteiro é socializado e discutido em grupos para, então, constituir apoio ao processo de elaboração escrita. Em Souza (2004), encontramos a construção de narrativas de formação, com um grupo de alunos, no contexto do componente curricular Estágio Supervisionado. A partir de eixos norteadores, cada componente do grupo narrou sua trajetória de formação, com enfoque nas trajetórias de escolarização. Josso (1991 e 2002) socializa o trabalho desenvolvido, também, com grupos envolvendo discussão teórico-metodológica, narrativas orais e escritas e um momento de interpretação partilhada, por meio de apresentação e discussão. A perspectiva da autora não indicou uma grelha de interpretação previamente elaborada, o trabalho desenvolveu-se no sentido de trazer o sentido particular de formação indicado por cada narrativa.

Para o autor da narrativa, o problema da análise resolve-se pela explicitação do seu(s) interesse(s) de conhecimento nesta prática reflexiva. Para o formador, o problema da análise é o da mobilização da capacidade reflexiva. Para o investigador, é a procura das mobilidades de co-interpretação entre o autor, o investigador e os participantes no grupo de trabalho (Josso, 2002:91).

Assim, o processo desenvolvido por cada sujeito coloca-se relativamente à sua posição frente ao trabalho. A fase interpretativa conta, dessa forma, com um processo de discussão conjunta, buscando-se os referenciais dados a partir de cada texto.

Diante da apresentação do conceito de biografia educativa e de alguns indícios sobre seus desdobramentos, podemos questionar se há diferenças entre essa abordagem e o que, no Brasil, denominados de forma mais recorrente como narrativas de formação. Se retomarmos os sentidos de educação e de formação, tal como anteriormente discutimos, encontraremos, nas terminologias utilizadas, uma diferenciação importante, pois o “educativo” estaria vinculado aos processos e o “formativos” às transformações do sujeito aprendiz. Entretanto, a análise do conceito tal como utilizado por Dominicé não permite essa diferenciação, pois fala da “biografia educativa” não no sentido de um recorte estrito sobre a escolarização ou sobre processos externos aos quais o narrador foi submetido, mas

sobre a forma como esses processos mobilizaram o movimento formativo, na intensidade das dinâmicas individuais e colectivas. Entretanto, como já referido, observamos que a abordagem das “biografias educativas” têm sido denominadas especialmente como “narrativas de formação”, tal como explicita Souza:

... entendo que a abordagem biográfica e a autobiografia das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como narrativas de formação inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação. Também porque esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação (2007:5).

Entendemos, assim, que a expressão “narrativas de formação” afirma-se, justamente, por anunciar, em sua própria denominação, a “formação” como marca que identifica a utilização metodológica das histórias de vida no campo educativo. Nesse sentido, a referida expressão, coloca-se, para além da investigação, como possibilidade efectiva de que o processo narrativo constitua uma experiência instituinte de novos saberes e práticas.

Podemos, ainda, trazer a discussão do recorte temporal que se coloca nesse desdobramento metodológico. Josso (2002) distingue a utilização da abordagem (auto)biográfica no campo educativo entre o trabalho com as histórias de vida, com enfoque na globalidade temporal e a perspectiva de trabalho por projetos, com característica temática sobre um determinado itinerário. Por outro lado, Dominicé (2000), quando define as biografias educativas, faz, justamente, uma contraposição no sentido de que não constituem uma história de vida completa do sujeito, mas o enfoque sobre os processos formativos que se dão ao longo da vida. Nesse sentido, seriam as biografias educativas ou narrativas de formação colocadas como trabalho na perspectiva de projeto, por trazerem a formação como eixo temático? Mas, se entendemos a formação como um processo que se dá ao longo de toda a trajectória de vida dos sujeitos, a reconstrução do mesmo, por meio da narrativa, não nos levaria justamente à globalidade da vida em suas diferentes dimensões? Entendemos que o recorte temporal, no caso das biografias educativas ou narrativas de formação, deve colocar-se de acordo com os objectivos da investigação, podendo estar, assim, próxima a compreensão de história de vida enquanto perspectiva globalizadora como também apresentar-se com um recorte temporal dado pelo narrador ou pela natureza da investigação.

No presente trabalho, apresentamos as biografias educativas das professoras como narrativas abertas da tessitura da formação que se dá ao longo da trajectória de vida e,

portanto, numa perspectiva de temporalidade alargada que as liga ao sentido das histórias de vida no campo das ciências sociais e humanas.

2. Perspectiva sobre a educação comparada – o caminho dialógico.

Considerando que a pesquisa que apresentamos assume a proposta de diálogo entre trajetórias de diferentes professoras, trazendo uma diversidade de contextos históricos e geográficos que envolvem Brasil e Portugal, somos, também, na presente discussão teórico-metodológica, remetidos a uma reflexão sobre a comparação enquanto método de estudo. Podemos trazer, inicialmente, o sentido originário da comparação presente nos processos de aprendizagem, pois aprendemos na relação com o outro, mediatizados pelo mundo em múltiplas relações que envolvem análise, síntese e comparação de semelhanças e diferenças, avanços e recuos, que se dão tanto individualmente quanto nas tramas colectivas. Segundo o dicionário, “Novo Aurélio” (Ferreira, 1999), comparar consiste em “*estabelecer confronto entre; cotejar, confrontar*”, ou, ainda, “*examinar simultaneamente, a fim de conhecer as semelhanças e diferenças ou relações*”. Nessa conceituação dicionarizada, encontramos alguns sentidos que buscamos para a comparação no presente trabalho: cotejar, aproximar, tocar diferentes contextos e formas de produção da vida, da docência, da formação e, nesse movimento, colocar frente a frente, confrontar, estabelecer relações, compreender sentidos, não na busca de igualar, mas justamente procurando dar visibilidade às diferenças e singularidades.

Os estudos comparados têm, entretanto, vastos caminhos percorridos nas ciências sociais e humanas e também no campo educativo, caminhos que explicitam diferentes visões sobre o mundo e sobre os processos de construção do conhecimento e que não podem ser desconsiderados. Assim, destacaremos alguns indícios dessas concepções, visando situar o caminho dialógico que procuramos trilhar e os desafios que se colocam.

Como dimensão do estar de homens e mulheres no mundo, a comparação sempre esteve presente e não demorou a se manifestar, também, nos processos de construção do conhecimento científico. Retomando o Renascimento, Linhares (1995:273) destaca a centralidade do reconhecimento das semelhanças como caminho para percepção das desigualdades e diferenças, então, severamente combatidas. “*Estavam vigentes modelos únicos e qualquer diferença era considerada um desvio e mais que isso, uma negação e a afronta ao padrão e como tal, qualquer violência deveria ser usada e estaria, em si mesma legitimada*”. A consolidação da modernidade, com o desenvolvimento da sociedade europeia,

fundada no capitalismo e na hierarquia social, reforça o lugar da comparação tendo como referência um modelo único de sociedade ancorado no “civilizado”, no “moderno” em contraposição ao considerado “arcaico” e “primitivo”. O evolucionismo, o funcionalismo e o pragmatismo - abordagens filosóficas que ferveram no final do séc. XIX e início do século XX - reafirmaram, assim, uma metodologia comparativa fundada em padrões fixos onde “os processos doadores e receptores confirmavam a assimetria das relações internacionais: a superioridade de uns que forneciam modelos e a inferioridade dos que precisavam copiar” (ibid., 274).

No campo educativo, a comparação se fez presente no bojo da consolidação dos Estados nacionais e dos sistemas nacionais de ensino, reflectindo a crença de que a escolarização é o melhor índice do progresso de um país e, portanto, por meio da comparação, fundada em estudos quantitativos e estatísticos, seria possível estabelecer padrões e modelos a serem seguidos no processo de desenvolvimento. Novamente, aqui, a comparação se coloca por meio da adesão a um “modelo único” de progresso e desenvolvimento, estabelecendo uma hierarquização entre países. Nesse sentido, as reformas políticas e educativas do séc. XIX, tomaram como referência a crença na escola e os estudos comparados vieram como forma de justificar reformas e projectos de lei (Nóvoa, 1995).

No início do séc. XX, as concepções escolanovistas reforçaram a análise das relações entre educação e desenvolvimento, indicando grande entusiasmo e crença na contribuição da escolarização para a reconstrução social. Nesse contexto, a educação comparada entrou como disciplina dos cursos de formação de professores, ligada inicialmente à História da Educação, mas, depois, constituindo-se como disciplina autónoma. Foram também criadas, e se multiplicaram, agências de cooperação internacional, bem como bancos de dados sobre os sistemas de ensino, confrontando referências nacionais e internacionais. Segundo Nóvoa, se por um lado observamos a perspectiva comparatista no bojo das dinâmicas políticas e dos movimentos reformadores, por outro, é necessário também destacar a busca de consolidação científica do aporte comparativo que recebeu forte influência da sociologia comparativa e do avanço da reflexão pedagógica. É preciso, entretanto, observar que a educação comparada não se desenvolve de forma linear, mas constitui campo de ambiguidades e de intensos conflitos e que os espaços de formulação política e de constituição do campo científico não se deram de forma isolada, mas como dimensões de um mesmo processo (ibid.).

Nesse ambiente, as teses sobre o capital humano também contribuíram, de forma significativa, para implementação dos estudos comparativos com o objectivo de identificar as

formas de organização dos sistemas de ensino, visando a intervenção em diferentes contextos. Tomando como referência a perspectiva positivista, os estudos ancoravam-se numa racionalidade científica, buscando leis gerais que pudessem servir de guia para a implementação de reformas. As mudanças paradigmáticas dos anos sessenta, entretanto, vão abalar as imagens construídas sobre os métodos comparados, criticando a racionalidade técnica, bem como a própria possibilidade de desenvolvimento da comparação no campo educativo e, nesse sentido, emerge a necessidade de recriar a educação comparada em novas bases epistemológicas (ibid.).

No olhar para a trajetória histórica dos estudos comparados, observamos, assim, uma diversidade de desdobramentos, concepções e perspectivas metodológicas; Nóvoa (1995) sistematiza as principais tendências, dentre as quais identificamos dois grandes momentos: um primeiro, que traduz a **adesão ao paradigma positivista** – tal como visto anteriormente, concepções predominantes do período fundacional dessa abordagem - e um segundo que, de diferentes formas, busca a reinvenção da educação comparada a partir de **nossas bases epistemológicas**. A seguir, indicamos esses dois momentos:

1. **No primeiro**, destacam-se as **tendências historicistas, positivistas e desenvolvimentistas**.

O historicismo centra-se na descrição factual de sistemas educativos estrangeiros com o objectivo de constituir um saber enciclopédico sobre os mesmos, visando a comparação; as tendências positivistas buscam a formulação de leis gerais sobre o funcionamento do sistema educativo, por meio de descrição, classificação e formulação de teorias e predições e o desenvolvimentismo que, como conjunto eclético, apresenta como centralidade a ênfase na modernização-desenvolvimento, num sentido economicista onde a educação comparada assume o carácter prático de orientação das políticas educativas. Segundo Franco (2000:216), para essa tendência, comparar significa “*medir a defasagem, isto é, o subdesenvolvimento de alguns sistemas políticos*”, gerando assim receitas para corrigir os mesmos.

2. **No segundo**, encontramos as tendências actuais que se manifestaram no contexto da ruptura epistemológica, na construção de novas bases para o

conhecimento científico, sinalizando-se as **tendências críticas**, a denominada de **sistema mundial** e a **sócio-histórica**.

A perspectiva crítica manifesta ruptura com a tradição anterior, buscando não a descrição dos sistemas, mas caminhos de mudança. *“Le projet de comparaison n’est pas porte par une volonté de guidage de la décision politique, mais beaucoup plus par une proximité aux ‘acteurs éducatifs’, de façon à mettre entre leurs mains des instruments de prise de conscience et d’émancipation”* (Kelly, 1992 citado em, Nóvoa, 1995 : 31). Procura-se, assim, romper com o funcionalismo estrutural, trazendo para a educação comparada a teoria do conflito, com influência do marxismo e neomarxismo, tomando a categoria de contradição na perspectiva da transformação educativa e social. No bojo dessa abordagem, foram introduzidas novas temáticas e uma mudança metodológica com a introdução de referenciais qualitativos como o estudo de caso, métodos etnográficos e aportes biográficos (ibid., 32).

A abordagem do sistema mundial propõe uma análise que contraria caminhos anteriormente percorridos, pois questiona a autonomia das sociedades regionais e mesmo nacionais entendidas como unidades autónomas, colocando ênfase nos processos históricos de larga difusão cultural. A educação comparada, tradicionalmente, esteve ligada ao contexto do estado-nação e, nessa perspectiva, afirma-se, a superação dos limites espaço-temporais, no sentido de um *“pensamento mundial”*, compondo um conjunto de informações que integram o eu e o outro, bem como a expansão dos estudos para além da geografia nacional, apontando para a *“comunidade imaginada”* (Nóvoa, 1995 e 2000 e Nóvoa, Carvalho, Correia, Madeira e Ramos do Ó, 2003).

Como diz Benedict Anderson (1991), todas as comunidades são imaginadas e distinguem-se, não por uma eventual falsidade/autenticidade, mas justamente pelos modos diferentes como se imaginam. Eis o que conduz o comparatismo a virar-se para novas realidades, que não cabem nas geografias nacionais (Nóvoa, 2000:126).

O olhar dirigido ao sistema educativo, como sistema mundial, permite perceber a emergência de temáticas e preocupações que são recorrentes em diferentes países como, por exemplo, o professor-reflexivo e o construtivismo. Mas também nos ajuda a observar a importância da escola como uma marca decisiva na construção das subjectividades: *“a escola não constrói apenas os imaginários nacionais que consolidam a ideia de cidadania nacional. Constrói também as imagens de subjectividades cosmopolitas que atravessam as múltiplas*

fronteiras que formam o mundo da economia, da política e da cultura” (Popkewitz, 2000, citado em Nóvoa, 2000: 128).

A tendência denominada de aporte sócio-histórico pode também ser analisada como interpretativismo. Essa perspectiva procura passar da análise dos fatos à análise dos sentidos históricos. Dessa forma, a compreensão epistemológica de que a realidade não é um dado, mas uma construção subjectiva, aponta para a busca de compreender os sentidos atribuídos por diferentes sujeitos. Procura trazer a mediação entre os contextos mais amplos e a particularidade dos saberes construídos, dando suporte a diferentes formas de ser e estar no mundo. Assim, a metodologia comparativa aborda o amplo e particular em suas múltiplas mediações, como dimensões de um mesmo processo. Buscamos uma nova racionalidade científica, fundada não nos factos observados, mas nas relações estabelecidas, na *“invisibilidade das práticas discursivas”*. Nessa perspectiva de cunho interpretativo, a educação comparada vê o mundo como texto, trazendo a centralidade da dimensão linguística e discursiva. *“Na verdade, é impossível produzir qualquer explicação fora de um quadro linguístico, porque as imagens existem e são mostradas em campos sociais, institucionais e políticos que estão discursivamente saturados”* (Nóvoa, 2000:130). Somos, assim, convidados a ler o mundo em partilha com o outro ¹⁰⁴ (Nóvoa, 1995:36).

A análise dos caminhos percorridos pela metodologia comparativa leva Nóvoa (1995: 16 e 17) ao encontro de quatro aspectos e desafios essenciais de reconstrução: do papel da escola, colocada no contexto das tramas sociais e não vista isoladamente, por meio de uma relação linear entre educação e progresso; da ciência, ancorada numa pluralidade de sentidos e não mais se limita a predizer e prescrever; dos contornos dos estados-nação, buscando a perspectiva de comunidades imaginadas, que rompem com fronteiras fixas e do método comparativo, não mais atrelado apenas à análise de dados, mas ancorado na busca de uma multiplicidade de perspectivas que se abrem quando estabelecemos um legítimo diálogo com o outro.

Nesse sentido e também analisando trabalhos comparados, Franco (2000) destaca críticas relativas ao carácter egocêntrico, na generalização de valores a partir de um determinado *locus* de referência, que traduz a dificuldade de aceitação da diferença e ao

¹⁰⁴ Analisando diferentes perspectivas sobre a educação comparada, Franco (2000:217) destaca a sociologia histórica interpretativa que busca romper com o universalismo e afirmar a importância da singularidade, onde a pesquisa visa *“compreender e interpretar o comportamento dos atores sociais no contexto estudado, assim como o significado das instituições e práticas políticas identificadas”* (Barney e Hermet, 1990, citado em Franco, op. cit.).

deslocamento do contexto, produzindo o isolamento e interpretação a partir apenas do pesquisador.

A tradição dos estudos comparados em educação na América Latina foi levada adiante por organizações internacionais, com uma perspectiva funcionalista e positivista baseada nos estudos estatísticos, nos grandes *surveys*, voltados para uma descrição quantitativa do fenômeno e não para uma análise das relações de poder e de cultura implícitas na realidade educativa (ibid., 203).

Contraopondo-se a esta perspectiva, a autora sugere que o objecto de estudo seja visto em seu contexto e em suas múltiplas relações, podendo, assim, ser focalizado tanto em suas mediações gerais como em sua particularidade, mas nunca fora do contexto, *“separado daquilo que lhe dá significado, a totalidade social que é o conjunto de relações onde ele se situa em um tempo e espaço determinados, e que constitui sua particularidade histórica”* (Franco, 2000).

Trazendo as contribuições da Antropologia, destaca, ainda, a importância da diversidade, da diferenciação, da alteridade, nos estudos comparativos, opondo-se à redução da diversidade humana a leis gerais. *“Ao reconhecer a pluralidade ou a diversidade dos fatos e soluções, o método comparativo põe em relevo a importância dos acontecimentos, da invenção, da ruptura, da mobilização, da ação e, portanto, dos atores sociais responsáveis pela ação”* (ibid., 208, 209).

Procuramos, assim, novos sentidos para a educação comparada, o *“encontro com realidades educacionais diferentes da nossa”* (Linhares, 1995:276) e os desafios que nos unem à contemporaneidade, a mediação entre o contexto e a singularidade.

O estudo das alternativas, diversificadas e singularizadas, pode representar um antídoto contra o roteiro exclusivo, ‘o único buraco da agulha por onde terão que passar todas soluções’, para usar uma expressão de Habermas e que no nosso entendimento significa ‘homogeneização ou caos’ (ibid.).

Podemos, então, voltar ao início da reflexão e novamente perguntar o que é comparar e porque comparar. Buscamos, no presente trabalho, o sentido da comparação não em sua tradicional acepção ligada à busca de homogeneizar concepções e práticas, medir a distância para superar supostas defasagens, tendo como referência um determinado padrão, geralmente etnocêntrico; em contrapartida, buscamos na comparação o sentido do diálogo tal como proposto por Paulo Freire (1982, 1983, 1992). A construção do conhecimento sobre o mundo, sobre a vida e a formação se materializa e assume sentido no diálogo, como prática

que se afirma no reconhecimento do outro como legítimo outro, como alguém que tem muito para ensinar e para aprender. Talvez pudéssemos trazer para educação comparada as mesmas metáforas utilizadas por Freire para o processo educativo como um todo, num confronto entre educação bancária e dialógica. Assim, em sentido bancário, comparar consistiria em depósitos dos que têm, sabem e podem na conta dos que não têm, não sabem e não podem, numa relação unilateral, autoritária, ancorada numa perspectiva de conhecimento único; já em sentido dialógico comparar consiste em sentar na mesma roda, intercambiar pontos de vista, aprender junto num movimento que inclui partilha e conflito, inclui ver e ler o outro em seu contexto, aprendendo assim a ver e a ler a si mesmo, nos sentidos que atribuímos à vida, à docência, à formação. Assim, ancorados no interpretativismo crítico e ainda inspirados em Freire, podemos também afirmar que, nesse sentido, comparamos para transformar o mundo, transformando a nós próprios mediatizados que somos todo tempo pelos múltiplos contextos que nos tensionam¹⁰⁵. No olhar à singularidade mediada pelos contextos, tomamos como desafio da educação comparada a leitura de múltiplos sentidos que como textos se colocam abertos ao diálogo e a sempre novas interpretações.

3. Desafios da interpretação hermenêutica

A opção metodológica, anteriormente referida, nos coloca frente ao desafio de trilhar os caminhos da interpretação hermenêutica. Narrativas de formação, orais e escritas, constituem, como vimos, uma tessitura de intrigas, trazem a força da linguagem humana e da reconstrução pessoal/colectiva como processo essencialmente formador, por suas potencialidades transformadoras. A narração é prenhe de significados para quem narra, para quem escreve, para quem lê; assim, a narrativa por si só é inteligível, se não o for, não constitui uma narrativa; é um convite ao diálogo e, portanto, à interpretação partilhada do sujeito com ele próprio e com os outros. Consideramos nessa afirmação uma das dimensões da interpretação que queremos ressaltar no presente trabalho: as narrativas falam por si só de forma polifônica, como “*metáforas vivas*” (Ricoeur, 1996), que não se deixam aprisionar.

As narrativas de formação, entretanto, no contexto da investigação no campo das ciências da educação podem, além de sua expressão de sentidos, ser analisadas em função do objecto de estudo pretendido, dos objectivos e questões propostas que, no caso do presente

¹⁰⁵ “Esta palavra não existe no Novo Dicionário Aurélio (12ª Ed, 1989). Nele encontramos a palavra *tencionar* que significa “fazer tenção de”; projetar; planejar. Tensionar se refere à acepção de tensão ou tenso, que significa *estendido com força; esticado; retesado*” (Tavares, 2007).

trabalho, consistem na própria tessitura da formação como processo narrativo que se dá na articulação de diferentes tempos, espaços e dimensões da vida. Assim, buscaremos explicitar indicativos sobre a interpretação hermenêutica que tomamos como base na análise das entrevistas biográficas realizadas, tendo em vista os objectivos do presente estudo: Que perspectivas se apresentam como possibilidades de análise das narrativas? Em que consiste o processo de atribuição de sentidos e quais as possibilidades sinalizadas pela hermenêutica?

No que se refere aos caminhos da interpretação, Azzan (1993) analisa duas perspectivas antropológicas: a estrutural e a interpretativa. Enquanto a primeira procura explicar, por meio do método estrutural, a infra-estrutura do processo de significação numa dicotomia entre código e mensagem, a segunda busca o sentido como manifestação da vida social inerente à actuação do sujeito no mundo.

No paradigma interpretativo, o sentido é uma conjugação de subjectividade, um “*encontro de horizontes*”. Cabe ao leitor refazer o sentido, criar novas referências para a interpretação. O texto, ao ser interpretado, recria suas referências, actualizando a possibilidade de leitura. Para o paradigma compreensivo, os fenómenos são sempre interpretáveis e não meramente classificáveis como leis (ibid., 18 e 22).

Mas essa procura por significados é uma busca pela compreensão do mundo conceitual dos sujeitos. São significados para eles: ‘o ponto crucial da abordagem semiótica é, como tenho dito, ajudar-nos a ganhar acesso ao mundo conceptual no qual nossos sujeitos vivem e assim possibilitar-nos, num sentido lato, conversar com ele (Azzan, 1994:95).

A antropologia interpretativa é, assim, uma abordagem francamente humanística, pois o sujeito é a referência para a interpretação e para a busca do sentido. Nesse paradigma teórico, faz-se opção pelo “modelo textualístico” de cultura, em que o texto se afirma como produto histórico, exprime as possibilidades de encontro dos horizontes do intérprete e do autor, ele é produzido e lido historicamente, é fruto da interacção humana (ibid., 102 e 103).

Encontramos pontos comuns entre a filosofia benjaminiana e as contribuições da hermenêutica, especialmente nos conceitos de texto, interpretação, produção histórica e colectiva do sentido. A origem dos trabalhos de Benjamin está na análise de obras literárias que seguiam a lógica burguesa, num conceito de tempo vazio, homogéneo e linear. Ele traz a intensidade dos textos, exactamente no sentido de resgatar as condições históricas e materiais de sua produção. A interpretação em Benjamin tem referência na Cabala judaica, buscando uma dimensão polissémica da linguagem que, segundo ele, deteriorou-se e perdeu o seu espaço por meio do predomínio do uso “*monológico da linguagem tecnocratizada*”

(Gagnebin, 1993:61). Esta dimensão polissémica não busca delimitar um sentido unívoco, mas, ao contrário, revela a profundidade ilimitada da palavra. Assim, o texto tem um sentido múltiplo, um sentido para, construído através da experiência partilhada, aberto à possibilidade de um fazer conjunto entre autor e leitor. *“Esse conceito enfático de experiência permite, assim, a escritura de uma anti-história, porque ao invés de encerrar o passado numa interpretação definitiva, reafirma a abertura de seu sentido, seu carácter inacabado”* (ibid.).

Ricoeur, tomando a perspectiva interpretativa, analisa de forma dialéctica a relação entre narrativa e sua significação, entendendo que o discurso traz um sentido sintético que lhe é inerente e, assim, indica a passagem da linguística do código para a linguística da mensagem (Ricoeur, 1996:18, 23). Destacaremos alguns aspectos da análise desse autor, especialmente o sentido de narrativa como acontecimento e comunicação e sua vinculação com a experiência, bem como as mediações entre os sentidos na narrativa oral e escrita.

A experiência, como vimos anteriormente nesse Capítulo, tem um carácter pessoal e subjectivo. No acto comunicativo entre narrador e ouvinte, a experiência pode ser partilhada por meio de sua significação. *“O evento não é apenas a experiência enquanto expressa e comunicada, mas também a própria troca intersubjectiva, o acontecer do diálogo”* (Ricoeur, 1996:28).

A minha experiência não pode tornar-se directamente a vossa experiência. Um acontecimento que pertence a uma corrente de consciência não pode transferir-se como tal para outra corrente de consciência. E, no entanto, algo se passa de mim para vocês, algo se transfere de uma esfera de vida para outra. Este algo não é a experiência enquanto experienciada, mas a sua significação. Eis o milagre. A experiência experienciada, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação torna-se pública. A comunicação, é, deste modo, a superação da radical não comunicabilidade da experiência vivida enquanto vivida (ibid., 27 e 28).

A narrativa possibilita a expressão da experiência vivida pelo sujeito, ao mesmo tempo que a transforma na comunicação intersubjectiva do diálogo; ao ser dita, a experiência se transforma em seus sentidos. As palavras são polissémicas, abertas a uma pluralidade de sentidos e é, justamente, o contexto do discurso, a relação travada entre narrador e ouvinte, que permite que as palavras sejam filtradas, compreendidas (ibid., 28 e 38).

E o que acontece no texto escrito, já que a relação entre o narrador e o ouvinte, agora leitor, não se dá de forma directa? Será a escrita apenas fixação do discurso oral? Segundo o Ricoeur (1996), a escrita é muito mais do que uma reprodução da fala, *“é pensamento humano directamente trazido à escrita sem o estádio intermediário da linguagem*

falada”, “*a escrita toma o lugar da fala*”. A natureza diversa entre narrativa oral e escrita nos coloca, assim, frente a questão hermenêutica de análise dos sentidos, pois, se no discurso oral, a frase carrega a presença do seu narrador, por meio de indícios de sua subjectividade, já que esse está presente na situação de interlocução, no discurso escrito, ao contrário, “*a intenção do autor e o significado do texto deixam de coincidir*” (ibid., 40). A materialidade do texto escrito ou a inscrição material do discurso leva à autonomia semântica do texto que desassocia a intenção original do autor quanto ao significado do texto. Assim, “*o que o texto significa interessa agora mais do que o autor quis dizer, quando escreveu*” (ibid., 41).

Segundo Ricoeur (1996), é importante, entretanto, não cair no equívoco que contrapõe a falácia intencional à falácia do texto absoluto, ou seja, a supervalorização da intenção do autor como critério para significação do texto ou, por outro lado, o isolamento do texto como se não tivesse autor. Propõe, assim, como ponto de partida, a compreensão dialéctica onde o significado autoral está presente como uma dimensão do texto, em diálogo com os sentidos assumidos pelo próprio texto em sua possibilidade de autonomia (ibid., 42).

Outro aspecto relevante, na análise da natureza interpretativa da narrativa oral e escrita, diz respeito ao público. A narrativa oral dirige-se a um sujeito ou a um colectivo definido pela situação de interlocução, num contexto de comunicação restrita, já a escrita, apresenta um leitor desconhecido e aponta para a “*universalização do auditório*”, já que, potencialmente, qualquer leitor pode ter acesso ao texto. A escrita, segundo Ricoeur, traz a plenitude da dialéctica entre significação e acontecimento, pois afirma-se como universal e contingente - universal no sentido de sua abertura ao conjunto de leitores, mas contingente já que sua universalidade é apenas potencial, pois o texto cria um campo de leitores aos quais o texto é acessível. A plenitude da escrita coloca-se, assim, nomeadamente, por sua abertura a uma multiplicidade de leitores e de interpretações, sendo esta justamente a contrapartida dialéctica da autonomia do texto. “*Segue-se que o problema da apropriação do sentido do texto se torna tão paradoxal como o da autoria. O direito do leitor e o direito do texto convergem numa importante luta, que gera a dinâmica total da interpretação. A hermenêutica começa onde o diálogo acaba*” (Ricoeur, 1996: 42 e 43).

Mas as contraposições entre narrativa oral e escrita se colocam também quanto à relação entre sentido e referência. No discurso oral, a referência, ou seja, as entidades extralinguísticas as quais o discurso se refere como acontecimentos, pessoas, lugares, coisas, estão imediatamente situados no contexto da comunicação, ou seja, fazem parte do universo comum partilhado pelos que tecem o diálogo. Essas referências são reforçadas pela linguagem gestual, expressões, manifestações emotivas e também por referências ostensivas como

advérbios de tempo, de lugar e outros recursos da linguagem oral. As referências ostensivas continuam presentes no discurso escrito, entretanto a gama de apelos que envolvem a intersubjectividade não se tornam tão evidentes ou se manifestam de outra forma na relação entre o leitor e o texto (Ricoeur, 1996:46).

A ausência de uma situação comum gerada pela distância espacial e temporal entre o escritor e o leitor; o cancelamento do aqui e agora absoluto pela substituição das marcas externas materiais para a voz, a face o corpo do locutor como a origem absoluta de todos os lugares no espaço e no tempo; e a autonomia semântica do texto que o separa do presente do escritor e o abre a um âmbito indefinido de leitores potenciais num tempo indeterminado – todas as alterações da constituição temporal do discurso se reflectem em alterações paralelas do carácter ostensivo da referência (Ricoeur, 1996:47).

A relação entre o leitor e o texto assenta, assim, numa natureza diferenciada da que é estabelecida entre o narrador e o ouvinte, no contexto de uma comunicação directa. O texto ganha autonomia por seu descolamento espaço-temporal e subjectivo, inerente à relação directa da comunicação. O autor, entretanto, destaca que a autonomia do texto não significa a abolição da referência. Mesmo um texto poético fala do mundo, de um modo de estar no mundo e, nesse sentido, só a escrita *“ao libertar-se não só do autor e do seu auditório originário, mas da estreiteza da situação dialógica, revela este destino do discurso como projectando um mundo”* (Ricoeur, 1996). Tal como a pintura, a escrita ou fixação material do discurso não reduz o original, mas potencializa as possibilidades de interpretação, *“a inscrição do discurso é a transcrição do mundo e transcrição não é reduplicação, mas metamorfose”* (ibid.). Por outro lado, a leitura resgata a significação do texto do estranhamento e da distanciação, pois o leitor estabelece uma relação também dialógica que abre o caminho para sua transformação (ibid., 49, 52, 53).

O sentido de metamorfose produzido pela narrativa escrita, bem como a potencialização de múltiplas interpretações manifesta-se também na utilização de *“metáforas vivas”* (Ricoeur, 1996:63 e 64). A metáfora viva, tal como analisada pelo autor, não consiste na substituição de uma palavra por outra de forma estéril ou colocada como mero ornamento, a metáfora viva diz algo novo a respeito da realidade - *“é a presença inarticulada de um excesso de sentido, cuja dinâmica arranca os significados já construídos da sua situação ordinária e os transfere para um novo campo referencial”* (Pereira, 1983: 37).

Na dialéctica entre narrativa e significação, tanto no discurso oral como no escrito, encontramos ancoragem na abertura à uma polifonia de vozes e de sentidos e somos, então, confrontados com a questão filosófica da verdade. **Qual possibilidade de a verdade se**

afirmar num trabalho científico que toma como referência epistemológica a abordagem (auto)biográfica, considerando tanto a importância da memória e de sua natureza inventiva, como os caminhos da interpretação enquanto abertura à pluralidade de sentidos?

Sabemos que Proust não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu... Pois o importante, para o autor que rememora, não é o que ele reviveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou seria preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento? A memória involuntária, de Proust, não está mais próxima do esquecimento que daquilo que em geral chamamos de reminiscência? Não seria esse trabalho de rememoração espontânea, em que a recordação é a trama e o esquecimento a urdidura... (Benjamin, 1993:37).

Benjamin se refere à tessitura da narrativa memorialística, colocando enfoque não no que o autor rememora, mas no tecido de sua rememoração, entretanto fala de um contexto ligado à obra de ficção. A utilização da perspectiva (auto)biográfica, tanto em pesquisa como em programas de formação, no campo educativo, nos desafia a pensar uma epistemologia que se afirma como trabalho científico, justamente por incorporar a vida humana e a subjectividade. Ricoeur (1994:134) analisa as relações entre a narrativa ficcional e a narrativa histórica, afirmando *“um laço indireto de derivação pelo qual o saber histórico procede da compreensão narrativa sem nada perder de sua ambição científica”* e reconstruir esses laços é trazer à luz a *“intencionalidade do pensamento histórico”*; a história continua a visar o campo da acção humana e a sua temporalidade de base. O autor defende que tanto a narrativa de ficção como a histórica trazem em comum a organização por meio da tessitura da intriga, passando pelo círculo mimético que envolve a mimese I, pela referência à acção humana, mimese II, na configuração desse campo por meio da actuação do narrador e mimese III na reconfiguração que se dá pela leitura. Segundo o autor, a realidade histórica é construída pelo historiador por meio de vestígios, numa trama que envolve a articulação entre explicação e compreensão na configuração da mimese II, indicando o compromisso a verdade histórica.

Mas, como falar do conceito de verdade? Paul Veyne (1984) nos ajuda nesse debate quando se refere a *“programas de verdade”*. Ele afirma: *“o que nos dará ocasião de constatar o sentimento de verdade é muito amplo, mas também que verdade quer dizer muitas coisas... até englobar a literatura de ficção”* (ibid., 26). Em sua análise, destaca que há uma pluralidade de programas de verdade através dos séculos, programas que estabelecem uma relação de força e de disputa e o conhecimento *“é o produto dessas forças, não o reflexo de seu objeto”* (ibid., 100).

Mas as verdades não estão inscritas como as estrelas sobre a abóbada celeste: são a pequena esfera de luz que aparece no extremo da luneta de um programa, de tal modo que a dois programas diferentes correspondem evidentemente duas verdades diferentes, mesmo que seu nome seja o mesmo (ibid., 101).

Nesse sentido, a verdade se afirma como construção histórica, como resultado de um processo de luta e disputa situada no tempo e no espaço. **Qual programa de verdade constitui referência para professores/as que narram suas biografias educativas em contexto de pesquisa e formação?** Essas narrativas consistem numa “invenção de si”? Uma invenção no sentido ficcional ou aliada a um determinado programa de verdade? Numa reflexão sobre a autobiografia, no contexto literário, Lejeune (2003) levanta aspectos importantes. Destaca duas posições conceituais frente à autobiografia: a primeira, tomando como fundamento a Psicologia (“crítica da memória, ilusões da introspecção”) e a narratologia (“toda narrativa é uma fabricação”), entende que esta produção não tem nenhum compromisso com a verdade e que, nesse sentido, confunde-se com a ficção; a segunda posição, que é defendida pelo autor, segundo a qual a autobiografia deve estar fundada na “*estética da verdade*” e numa “*eficácia na transmissão de uma experiência vivida*”. E, dessa forma, confronta-se com a discussão do conceito de verdade e a esse respeito afirma:

Sem dúvida a verdade é inatingível, em particular quando se trata da vida humana, mas o desejo de a alcançar define um campo de discurso e actos de conhecimento, um certo tipo de relações tanto no campo do conhecimento histórico (desejo de saber e de compreender) e no campo da acção (promessa de facultar esse conhecimento aos outros) como na área de criação artística (Lejeune, 2003:41).

Como vimos anteriormente, a identidade é um processo de construção, de criação quotidiana o que indica que, tanto nos movimentos da vida, quanto na escrita sobre ela, o sujeito reconstrói imagens a respeito de si e de seu processo social. Tal facto não indica, segundo o autor, que ocorra uma “*invenção de si mesmo*” pelo narrador. Lejeune (2003: 41 e 46) sugere, assim, que a autobiografia esteja ancorada na tríade “*belo, bem, verdadeiro*”, ou seja, na estética, na ética e na verdade. O autor também estabelece diferenças entre o leitor de ficção e o de autobiografia: o primeiro lê na busca do lúdico, do prazer, o segundo, na busca de compreensão dos caminhos da vida humana. E, nesse sentido, o leitor de autobiografias é activo, “*reage antes de mais ao tipo de contacto que o autor estabelece*” (ibid.). É como se o leitor fizesse parte do tribunal de um júri.

Cabe-lhe acabar o acto de conhecimento de uma vida esboçada no texto, perseguindo uma última palavra ou uma resposta que se espera dele. É o que já

dizia Rousseau sobre o papel do seu leitor nas *Confessions*: 'Cabe-lhe reunir esses elementos e determinar que ser compõem eles; o resultado deve ser obra sua, e, se se enganar, então todo o erro será obra sua (Lejeune, 2003:50).

Referindo-se, assim, ao leitor de autobiografias, Lejeune (ibid.) entende que esse vai à procura de compreensão das tramas da vida humana e, assim, estas devem manter um compromisso com a verdade. Articulando as contribuições dos autores citados às questões anteriormente propostas com relação a especificidade das biografias educativas, no contexto das ciências da educação, somos levados à uma perspectiva em que as narrativas de formação, bem como a análise que delas se pode fazer, trazem o compromisso, sim, com determinados "programas de verdade". E, aqui, o plural é significativo pois fala de um programa tanto do ponto de vista do investigador, como daquele/a que narra sua trajetória de vida. Entretanto, sendo o processo narrativo reflexivo e potencialmente transformador, a narrativa favorece uma reconstrução de si. Assim, concordamos com Lejeune, por um lado, afirmando o compromisso com a verdade entendida como uma versão em disputa, mas, por outro, afirmamos que essa reconstrução é também um processo ficcional, já que a narrativa memorialística selecciona, articula e, nesse sentido, é inventiva. Entendemos, dessa forma, que a narrativa de formação, como invenção de si, mediatiza dialecticamente a ficção e a busca de afirmação de programas de verdade que, muitas vezes, se acham em disputa na interioridade do próprio narrador.

A defesa das possibilidades da verdade na narrativa levou Ricoeur (1994 e 1996) à análise da polarização entre explicação e compreensão, buscando, então, uma nova perspectiva de análise. A explicação caracteriza o modo de produção do conhecimento ligado às ciências naturais, assenta-se no detalhamento dos processos, tendo em vista uma "lei" que será sempre manifesta em situações idênticas. Nesse sentido, a explicação associa-se à causalidade e à previsão - um conjunto de causas geram um determinado fenómeno. Sendo assim, o conhecimento destas torna o fenómeno previsível, já a compreensão diz respeito à uma análise global com relação aos fenómenos. Numa abordagem nomológica, essas duas dinâmicas ocorrem de forma isolada e independente. Observamos que, no campo histórico, por um lado, inicialmente, houve uma busca de salvar a História do ceticismo, por meio da objectividade, valorizando-se a explicação; por outro lado, a crítica a essa perspectiva acarretou uma super valorização da compreensão em detrimento da explicação (Ricoeur, 1994:173 e 175).

Ricoeur, entretanto, procura um fio condutor que articule explicação à compreensão: *"esse fio condutor, na minha opinião, é a intriga, enquanto síntese do*

heterogêneo. A intriga, com efeito, 'compreende', numa totalidade inteligível, circunstâncias, fins, interações, resultados não desejados" (ibid. 182, 194 e 204). Dessa forma, a narrativa, como tessitura da intriga, integra explicação e compreensão:

Porque uma simples narrativa já faz mais que relatar acontecimentos na sua ordem de aparecimento. Uma lista de fatos sem ligações entre si não é uma narrativa. É por isso também, que escrever e explicar não se distinguem... O que se pode distinguir é a narrativa e as provas materiais que a justificam: uma narrativa não se reduz a um sumário de seu próprio aparato crítico, quer se entenda por isso seu aparato conceitual, quer seu aparato documental... Explicar porque alguma coisa aconteceu e descrever o que aconteceu coincidem. Uma narrativa que fracassa em explicar é menos que uma narrativa; uma narrativa que explica é uma narrativa pura e simples (Ricoeur, 1994:212).

A narrativa, por sua natureza, é explicativa, apresenta acontecimentos em sua especificidade, mas também numa articulação de sentidos, como uma *"história a ser seguida"* (ibid., 214). Segundo Ricoeur, as histórias comportam acções, experiências, personagens, situações que mudam, reacções, acidentes. Nesse sentido, Pollak (1992) distingue três elementos constitutivos da memória e da narrativa - acontecimentos, pessoas e lugares:

1. Os acontecimentos que podem ser vividos pelo próprio sujeito ou por uma colectividade da qual faz parte;
2. As pessoas ou personagens conhecidas directa ou indirectamente e
3. Lugares que também trazem um forte apelo à memória e estão presentes enquanto referenciais.

As narrativas como tessituras de intrigas reúnem, assim, *"as finalidades, as causas materiais, os acasos: uma intriga é uma mistura muito humana e muito pouco 'científica' de causas materiais, de fins e de acasos"* (Ricoeur, 1994:244). A presença do acaso nos leva a noção de acidente que se apresenta como uma interrupção na continuidade narrativa, a forma dramática de uma mudança de sorte.

Na articulação desses elementos, a narrativa se afirma como síntese do heterogêneo, os componentes se articulam e compõem uma história que pode ser seguida, num movimento que leva à conclusão. *"Seguir uma história, com efeito, é compreender as acções, os pensamentos e os sentimentos sucessivos enquanto apresentam uma direcção*

particular...”(Ricoeur, 1994: 215, 218 e 320), somos levados, assim, pelo desenvolvimento da narrativa e conduzidos por questões e impulsos que levam à conclusão do processo como um todo. Dessa forma, *“compreensão e explicação estão inextricavelmente misturadas no processo: idealmente, uma história deveria explicar-se por si mesma”* (ibid.). O encaminhamento da narrativa à sua conclusão não indica, entretanto, que possa ser deduzido ou predito, mas que a história é aceitável, ou seja, uma possibilidade de sentido.

É por isso que seu problema não é nem deduzir, nem predizer, mas de compreender melhor a complexidade dos encadeamentos que, cruzando-se convergiram para a ocorrência de tal acontecimento. Nisso, o historiador difere do físico; não busca ampliar o campo das generalidades às custas da redução das contingências (Ricoeur, 1994: 220).

As intrigas, com efeito, são em si mesmas ao mesmo tempo singulares e não singulares. Falamos de acontecimentos que só ocorrem nessa intriga; mas há tipos de armação da intriga que universalizam o acontecimento (Ricoeur, 1994:295).

O historiador não trabalha buscando generalizações entendidas como predições, mas coloca luz sobre a particularidade das contingências, remetendo essas contingências ao conjunto da narrativa. Encontramos, nessa análise, pistas sobre a generalização, pois numa abordagem interpretativa ela não se apresenta enquanto lei, mas está presente no sentido de uma compreensão globalizadora da intriga, tanto em sua particularidade, como no diálogo entre diferentes narrativas. Nesse caso, se afirmam como um “programa de verdade” válido para aquele grupo e que em outras situações e contextos pode ser útil enquanto vestígio de uma dentre outras possibilidades de interpretação. Explicar, assim, não significa apenas transformar fatos em leis, explicar é estabelecer coligações, pois a inteligibilidade na narrativa coloca-se na composição complexa do todo, numa articulação indissociável entre explicação e compreensão. Entendida como apreensão do mundo como totalidade, o objectivo da compreensão é inalcançável e, nesse sentido, nossa possibilidade se coloca, nomeadamente, pela articulação de fragmentos e versões.

Carlo Ginzburg (1989) faz uma recuperação histórica do paradigma indiciário que procura o conhecimento não diretamente acessível à experiência humana, por meio de indícios, vestígios e sinais, exigindo uma observação muito atenta sobre minúcias do movimento do real. A tessitura da intriga articula, assim, fragmentos da memória numa composição narrativa que, num trabalho rigoroso, mediatiza explicação e compreensão. Na perspectiva da pesquisa-formação, investigadores e participantes se envolvem numa dinâmica

de interpretação dessa tessitura, por meio de um diálogo com ela própria e com outras narrativas na construção do saber e da formação.

IV. Um círculo virtuoso

(...) hoje consigo perceber que aprendi a pesquisar seguindo um caminho metodológico bastante sistemático que inclui levantamento do problema e de questões, elaboração do projecto, estudo teórico-metodológico, revisão de literatura, trabalho de campo e análise. Quero afirmar que, por um lado, essa organização continua fazendo sentido para mim - é o que vai dando inteligibilidade ao próprio pesquisar - por outro lado, quando olho o caminho percorrido pela pesquisa, penso que posso afirmar que esse roteiro é apenas didáctico, tem como objectivo nos ensinar a caminhar, mas, de facto, as etapas se atravessam e são atravessadas pelo inesperado, pela interrupção, por idas e vindas que se misturam na intensidade da construção do conhecimento, da formação, da minha própria formação. (...)

Nesse sentido, é significativo como a experiência que vivi com cada professora me ensinou, me transformou, mexeu por dentro na tessitura de concepções teórico-metodológicas.

(...) Penso, então, que estou em um momento de ruptura e aprendizagem instituinte, apresento o capítulo não como uma análise teórica sumária e prévia, mas como inventário pessoal de ancoragens que me deram suporte ao longo da caminhada, em uma articulação polifónica entre a experiência vivida com as professoras e o refazer dessas concepções

(Livro da Vida, 19 de Junho de 2007).

Tomando emprestada a expressão de Paul Ricoeur (1994:117), ao percorrer, tanto as reflexões conceituais como a abordagem metodológica, visualizamos a perspectiva de um “círculo virtuoso”, um círculo que se repete, que insiste em se reapresentar quando centramos a análise nas potencialidades da abordagem (auto)biográfica em formação de professores/as, entretanto, se repete não de forma “viciosa”, mas inventiva, instituinte e crítica.

Quanto ao movimento do próprio texto, é importante afirmar que os conceitos e as questões que foram se desdobrando não consistem num constructo teórico que possamos dizer prévio ao desenvolvimento da pesquisa, mas uma formulação que se deu ao longo do processo, em mediação com as escolhas de caminhos, bem como com o desenvolvimento efectivo da pesquisa junto às professoras portuguesas e brasileiras. As palavras do livro da vida nos ajudam a compreender que a trajectória dessa elaboração não foi, então, linear como não pretende ser o seu sentido – o processo expressa a complexidade da própria pesquisa, da construção do conhecimento, da formação num diálogo entre reflexões conceituais, opções tomadas e caminhos construídos.

CAPÍTULO 4:

CONTEXTUALIZAÇÃO: UM OLHAR PARA A ESCOLA, A PROFISSÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL

I – Introdução geral

O presente capítulo tem como objectivo favorecer uma aproximação da realidade educativa portuguesa e brasileira, num diálogo que possibilite a “leitura” das histórias de vida de professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em Portugal, e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Brasil. Entre “Brasil – Portugal – Brasil”, a tessitura do texto indica uma composição em diferentes tempos e espaços, desdobrando-se nos movimentos da pesquisa.

Dois textos se articulam: “O olhar de uma estrangeira” e “Em busca do estranhamento”, que apresentam, numa perspectiva sócio-histórica, a escola, a profissão docente e a formação de professores nestes dois países, para, em movimento de conclusão, indicar possíveis diálogos.

II - O olhar “de uma estrangeira” para a escola, a profissão docente e a formação de professores em Portugal

O primeiro encontro de orientação foi um marco no processo da pesquisa¹⁰⁶. A chegada na Universidade de Évora trouxe lentamente o sentimento de estar iniciando o doutoramento, a possibilidade de delimitar, com mais clareza, e a partir da realidade portuguesa, o objecto de investigação. Da formação contínua, chegamos à importância de focalizar a formação inicial de professores em Portugal, o que me levou ao reencontro de questões ligadas à actuação no Curso de Pedagogia no Brasil. Saí com muitas reflexões e pistas que me ajudaram, juntamente com uma primeira aproximação da literatura, a reorientar o projecto de estudo.

¹⁰⁶ Cheguei em Lisboa no dia 6 de Setembro de 2004, com Teutonio Júnior, meu marido, e Caio, meu filho, de seis anos. Depois de uma reorganização inicial da vida, envolvendo a arrumação da nova casa, documentos do Centro de Saúde, documentação para matrícula de Caio na escola, no dia 14 de Setembro passei o dia em Évora, resolvendo as questões burocráticas e tive, então, o 1º encontro de orientação com a professora Nazaret Trindade.

Comecei a frequentar o Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lá, fui muito bem recebida e, pela distância de Évora, esse espaço constituiu um importante ponto de referência nesse primeiro momento. Busquei uma literatura que intitulei de contextualização inicial, era importante a aproximação mais efectiva da História da Educação em Portugal, a compreensão da organização do sistema de ensino, bem como da história da profissão docente e das políticas públicas de formação de professores. Essas leituras foram constituindo uma tessitura fundamental para a reorganização do projecto (Livro da vida, Setembro de 2004).

1. Introdução

Tomando as palavras do livro da vida, o presente capítulo expressa o objectivo de estabelecer uma aproximação da realidade educativa portuguesa, de uma forma mais ampla, e, especialmente, no que se refere ao objecto de estudo em questão. Nesse sentido, focalizamos a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a docência e a formação de professores. O texto traz, inicialmente, uma análise histórica para, a seguir, sinalizar as complexidades do presente, apontando para o debate e os encaminhamentos no campo da política de formação, nomeadamente no contexto do processo de Bolonha.

O presente estudo fundamenta-se na articulação polifónica de diferentes movimentos da presente pesquisa, incluindo também diferentes etapas. Numa primeira etapa, destacam-se o estudo da literatura educacional portuguesa e da legislação, a revisão de artigos publicados em periódicos, a contribuição dos debates vindos da participação em diferentes encontros científicos do campo educacional e do desenvolvimento da primeira etapa do estudo exploratório, que consistiu em visita de estudo a duas escolas públicas de 1º CEB, bem como entrevistas realizadas a três professoras. Uma segunda etapa do estudo incluiu a realização de entrevista com uma Professora Doutora da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESE) e com Professoras responsáveis por um Centro de Formação Contínua, também, na região da grande Lisboa. E podemos, ainda, acrescentar uma terceira, que se deu já à distância, pelo acompanhamento dos movimentos mais recentes das políticas ligadas à profissão docente e à formação de professores, pela revisão do Estatuto da Carreira Docente e pelo novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Encontramo-nos, assim, frente a múltiplas vozes, vozes que vêm da pesquisa educacional, dos documentos oficiais, mas também e, especialmente, vozes que vêm da escola e do campo da formação docente. Esta polifonia se articula, a partir de uma “visão

estrangeira”, buscando uma contextualização ampla para a tessitura das histórias de professores e professoras que no dia-a-dia fazem a escola, a docência, a formação, a vida.

2. Um olhar histórico

2.1. Escola primária e profissão docente em Portugal

O debruçar sobre a literatura educacional portuguesa, na tentativa de apreender os caminhos da escola, da docência e da formação de professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi um movimento intenso que levou ao reencontro dos fortes laços entre a história/memória da educação brasileira e portuguesa. Além dos laços fundacionais, o encontro com questões que pulsam e que inquietam educadores brasileiros e portugueses.

Encontramos uma educação e uma historiografia portuguesas que remontam à Idade Média e que trazem de lá a tradição e a forte presença da igreja, na delimitação dos objectivos e sentidos da educação elementar e da docência. Nos mosteiros - as primeiras escolas destinadas à preparação de religiosos e mestres, as mais antigas datam dos séculos XI, XII e XIV¹⁰⁷ (Ferreira, 1995: 179 e 182). Quanto à docência, encontramos, na Idade Média, documento que atesta a capacidade para o exercício da atividade docente de forma atrelada e controlada pela igreja: para começar a leccionar, os mestres precisavam de licença dos bispos e ter feito profissão de fé. As visitas episcopais às dioceses incluíram a inspecção dos mestres de ler e escrever (Adão, 1997:17 e 18).

No séc. XV, a literatura pesquisada aponta para a fundação das Misericórdias, em diversos locais em Portugal. Uma das missões era ensinar aos “ignorantes”. Em Évora, no ano de 1551, a proposta dessa escola foi subsidiar os estudantes pobres no estudo das primeiras letras e também na aprendizagem dos ofícios e das artes mecânicas. Nessas instituições, encontra-se a base do ensino primário católico (ibid., 186).

Ferreira Deusdado (1995) e Áurea Adão (1997) registram a forte presença da Companhia de Jesus na história da educação portuguesa. Esta ordem religiosa, no espírito da contra-reforma, buscou instituir o ensino da doutrina católica aliada aos processos educativos,

¹⁰⁷ Em 1179, o terceiro concílio de Latrão promulgava o seguinte decreto: a igreja deveria, como parte de suas obrigações, ter em todas as paróquias um mestre-escola encarregado de instruir gratuitamente os clérigos e estudantes pobres (Ferreira, 1995: 179 e 182).

tendo como estatuto pedagógico o *Ratio Studiorum* de 1599. A Companhia não centrou sua acção educativa no ensino elementar, mas tinha grande influência sobre os mestres seculares que ensinavam, já que a licença estava na dependência de aprovação de seus membros. Destacam-se também as iniciativas da congregação do Oratório no ensino elementar (Adão, 1997: 22 e 23).

A época dos descobrimentos traz novas demandas ao processo de escolarização: saber ler e escrever passou a ser uma necessidade não só para a classe mercantil, mas também para cargos públicos no aparelho de estado. Observa-se o crescimento do número de escolas, tendo a capital do Reino, no séc. XVII, sessenta mestres de primeiras letras. Nesse contexto histórico, já existia uma rede escolar abrangendo todo o Reino, a cargo das câmaras, da igreja, de congregações religiosas e dos seus próprios pais (Adão, 1997:11).

A ênfase recai na direcção da educação pela igreja Católica. Contudo, registram-se iniciativas quanto ao ensino público¹⁰⁸. Com o passar do tempo, o Senado de Lisboa assumiu a tarefa de autorizar a actuação na profissão docente, numa função de inspecção e vigilância da docência: “*A nove de Julho de 1765, publicou um edital determinando que ninguém poderia ensinar a ler, escrever e contar sem sua licença, não só na cidade como no seu termo*” (ibid., 33).

Com a expulsão dos jesuítas, por Marquês de Pombal, foi necessário investir numa reforma do sistema de ensino, materializando também a busca de instituir uma instrução pública nacional. Nesse sentido, em 4 de Junho de 1771, o rei entregou à Mesa Real Censória a administração das escolas menores¹⁰⁹. A escola régia, aos cuidados do Estado, vem, desse modo, no contexto do iluminismo e data, em Portugal, do séc. XVIII. Na sequência dessas iniciativas, a reforma dos estudos menores foi efectivada em 6 de Novembro de 1772 e buscou:

um sistema de instrução pública nacional, com uma rede de escolas que abrangia todo o reino; a gratuidade do ensino, cujas despesas seriam custeadas pelo Erário público; a conversão dos mestres em funcionários do Estado, retribuídos pela função pública que desempenhavam, nomeados e dirigidos pelo poder central; a administração estatizada das estruturas escolares (Adão, 1997:50).

¹⁰⁸ Em 1456, na corte de Évora, os procuradores da cidade solicitaram ao rei o pagamento de um professor que ensinava a seus filhos. “*A partir do séc. XVIII, os requerimentos para autorização régia com vista à instalação de uma escola e admissão de um mestre foram em número significativo, correspondendo às necessidades de cada localidade*” (Adão, 1997: 29).

¹⁰⁹ “*...o rei entregou à Real Mesa Censória 'toda administração e direcção dos Estudos das Escolas Menores destes Reinos e seus Domínios', atribuindo-lhe igualmente a inspecção de toda a legislação publicada e a publicar*” (Adão, 1997, 55).

É importante destacar que a estatização do ensino não trouxe uma oposição à igreja, mas advoga que essa instituição não fosse mais a responsável pelo ensino. O corpo docente era ainda religioso e os conceitos da doutrina cristã estavam presentes¹¹⁰. As escolas passaram a ser chamadas “*Escolas de ler, escrever e contar*”, anunciando os conteúdos fundamentais a serem trabalhados, aliados ao ensino da doutrina cristã e das normas de civilidade (Adão,1997:50). A reforma de 1772 vai intervir directamente no processo de constituição da docência em Portugal:

Estabelecia-se também o princípio de selecção dos docentes por meio de exame de avaliação das capacidades – ‘segundo a instrução e costumes’ -, bem como lhes seriam concedidos os privilégios próprios da nobreza, para prestígio da profissão e dos estudantes. E ficavam definidos como um corpo de funcionários públicos, na medida em que os seus vencimentos saíam dos cofres do Estado (ibid., 45).

Com essas medidas, observamos que a segunda metade do séc. XVIII é um período fundamental no que se refere ao estabelecimento da educação pública a cargo do estado e também ao processo de profissionalização docente. Segundo Nóvoa (1987a: 69), um período-chave da história da profissão docente no conjunto das sociedades europeias. Em Portugal, o referido autor situa, nesse período, **as primeiras duas etapas do processo de profissionalização: a prática da docência em tempo integral ou como ocupação principal e a criação de um suporte legal ao exercício profissional na docência** (ibid., 90, 313 e 314).

Os professores são seleccionados pelo poder público, por meio de um exame nacional que buscava a uniformização do processo e do sistema de ensino, recebem os privilégios da nobreza, são definidos como funcionários do Estado e recebem o encargo de ter, na docência, a actividade principal. O exercício da docência só seria permitido por meio de uma licença concedida pelo Estado, demarcando o processo de profissionalização. Destaca-se, ainda, a criação de um imposto especial – o subsídio literário – destinado a custear os vencimentos dos professores, agora encarados como funcionários públicos, e a tentativa de pôr mecanismos de inspecção do ensino. O controle da atividade docente foi previsto por meio da criação de um organismo encarregado da direcção e coordenação do ensino e de visitas periódicas de inspecção (Pintassilgo, 1999:90, Adão, 1993:124 e Nóvoa, 1987a:314 e 1986:22).

¹¹⁰ “A actividade dos mestres continuava imbuída de espírito religiosos. Para ensinar eram obrigados a prestar juramento sobre os Santos Evangelhos de que ‘guardavam’ não só o serviço do rei como também o de Deus” (Adão,1997: 65 e 69 e Pintassilgo, 1999:90).

Segundo Pintassilgo, contudo, é preciso relativizar a inovação dessas medidas, pois muitos professores continuaram a acumular a docência com outras funções, a imagem social do mestre permanece desvalorizada, apesar da concessão mais teórica do que real do “foro de nobreza”; os ordenados eram “magros” e no ensino particular muitos continuavam a leccionar sem a licença régia.

Verifica-se, principalmente, a total ausência de um sistema de formação de professores, qualquer indivíduo portador de habilitações elementares podia candidatar-se a um posto de mestre régio; não há sequer referências à consciência dessa necessidade. Como resultado tínhamos uma quase total falta de preparação pedagógica (Pintassilgo, 1999:90).

Dos mestres régios de ler, escrever e contar, criados pela reforma pombalina, passa-se a mestres de primeiras letras, na transição do séc. XVIII para o séc. XIX. No início dos oitocentos, a actividade docente era mais desvalorizada, devido aos baixos rendimentos e à ausência de outras regalias profissionais, como aposentadoria e protecção na doença (Adão, 1993: 124 e Pintassilgo, 1999:91).

Em meados do séc. XIX, em diversos países, e também em Portugal, observa-se o processo de feminização do magistério primário (Nóvoa, 1987:80 e 475). Na obra “As pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933”, Araújo (2000:13 e 322) aborda “a construção da actividade de ensinar na escola primária como trabalho de mulheres e relacionando-a com a actividade do Estado na construção da escola de massas”. Era preciso investir na ampliação da rede escolar e, apesar das complexidades implicadas no ingresso das mulheres no mercado de trabalho, elas constituíram, para o Estado, uma força de trabalho com salários mais baixos.

A perspectiva de expansão da escola traz, também, uma profusão de reformas educativas; muitos projectos se sucederam num ritmo intenso. Algumas decisões foram fundamentais, como a gratuidade do ensino e a obrigatoriedade escolar, mas Nóvoa (1993) enfatiza a incapacidade política para concretização, aprofundando um abismo entre as intenções e a realidade. Uma análise da implementação dos sistemas educativos no séc. XIX leva à compreensão de uma **construção retórica da educação**: “os estados decretam bastante cedo um conjunto de preceitos legais, mas revelam-se impotentes para os implementar” (Nóvoa, 1993:3, Teodoro, 1999:62 e 2003:131, Fernandes, 1998:36). Os projectos de escola foram fracassando, tendo Portugal atingido a segunda metade do séc. XX

com os mais baixos níveis educacionais da Europa, resultado de “*décadas de não investimento na educação*”¹¹¹ (Nóvoa, 1993:3).

Apesar das dificuldades de implantação do sistema nacional de educação que desse cobertura a toda demanda de escolarização¹¹², uma nova perspectiva educativa vai se constituindo e a transição do séc. XIX para o XX anuncia a abertura de canais para a educação portuguesa: “*Desenham-se nesta fase os contornos actuais do sistema educativo, graças à conjugação de factores sociais e políticos, à emergência de um importante movimento pedagógico e à afirmação profissional dos professores*” (Nóvoa, 1993:4).

Além de amplas reformas sobre o sistema de ensino¹¹³, sinaliza-se também o desenvolvimento de um pensamento pedagógico multifacetado, que mobiliza contribuições variadas para o estudo dos problemas educativos (ibid., 4).

Conjugando preocupações de intervenção na política educativa com um excelente conhecimento do estado da instrução no estrangeiro, a geração pedagógica da viragem do séc. produziu uma reflexão de grande qualidade científica e metodológica. Este grupo de homens desempenhou um papel fundamental na tomada de consciência dos atrasos estruturais do sistema educativo português, lutando por uma acção mais decidida e coerente neste sector (ibid.).

E, assim, a 1ª República vem como momento de viragem quantitativa no que se refere aos conceitos ligados ao direito à Educação. “*Quando em Portugal havia cerca de seis milhões de habitantes (1911) e uma taxa de cerca de 75% de analfabetos, os princípios e ideais republicanos influenciaram o sistema do ensino e declarava-se que ‘o homem vale sobretudo pela educação que possui’...*” (Abreu, 1989:45).

Em 1911, reestruturou-se o ensino infantil (aberto a crianças dos dois sexos, dos quatro aos sete anos) e, em 1919, esta lei foi ampliada firmando a obrigatoriedade até ao ensino primário complementar. Prevvia-se uma escola primária, para cada sexo, em todas as

¹¹¹ E, assim, destaca-se o carácter tardio da escola de massas em Portugal, tendo conseguido (estatisticamente) a universalidade da escola primária de três anos na segunda metade da década de 50 do nosso século, embora a obrigatoriedade legal tenha sido declarada cento e vinte anos antes (Teodoro, 1999:62). “*Porque esta subalternização do investimento do Estado na educação pública, apesar de a nível do discurso político e da produção legislativa se verificar um assinalável avanço e precocidade?*” Teodoro (2003: 131) levanta diferentes razões, dentre as quais: a forma de trabalho dominante, a posse da terra, o desenvolvimento da agricultura, o comércio colonial e a travagem da industrialização, a inquisição e a expulsão dos judeus, a aliança com a Inglaterra como condição para a manutenção da independência política face à Espanha (ibid.).

¹¹² O défice intelectual foi denunciado no Manifesto de 1897: 4 milhões de analfabetos em um país de 5 milhões de habitantes (ibid.).

¹¹³ Na política educativa acções de reforma se estendem do ensino superior ao profissional, por meio de D. António da Costa, o primeiro Ministro da Instrução (1870) que inicia uma série de reformas, retomadas até a 1ª República (ibid.).

freguesias do continente e ilhas. As frequentes quedas e tomadas do poder dificultaram o ideal republicano, mas era clara a preocupação em alargar a escolaridade obrigatória (ibid., 46).

Quanto ao processo de profissionalização da atividade docente, Áurea Adão (1993) destaca que, nas primeiras décadas do séc. XX, a carreira docente não atraía para a escola primária muitos jovens interessados na profissão do magistério, já que os vencimentos não eram suficientes, a profissão dependia de uma legislação dispersa, ambígua e pouco divulgada, e os professores sentiam-se pouco motivados, com grande insegurança social, com desigualdades materiais comparativamente a outros docentes e outras profissões. A referida autora afirma, contudo, que, no período de 1920 a 1923, a 1ª República consegue atender algumas reivindicações da classe (ibid.,125).

Um momento de retrocesso no processo de afirmação da educação elementar em Portugal - e posteriormente veremos que também da formação de professores - foi o regime político implantado com o Estado Novo em 1926: o estatuto socioprofissional dos professores degradou-se progressivamente, juntamente com a escola pública primária, destacando-se, ainda, a redução da escolaridade obrigatória¹¹⁴ (Adão, 1993:125 e Abreu, 1989:47).

A década de 1960 constitui um importante marco no processo de escolarização, pois corresponde às primeiras tentativas de ruptura do isolamento de Portugal em relação à Europa, em grande parte devido às pressões e influências de organismos internacionais. Em Julho de 1964, um momento significativo: se institui legalmente o alargamento da educação obrigatória para seis anos. A partir de Janeiro de 1970, o Ministério de Veiga Simão lançou as bases de um sistema de ensino que se pretendia mais coerente e inovador na perspectiva da escolaridade obrigatória (Abreu, 1989: 48,49 e 54). A política expansionista das décadas de 1950 e 1960 teve, assim, expressão com a reforma Veiga Simão que produziu uma revalorização da docência, da formação académica, com ampliação das escolas primárias, dos Liceus Normais e também do salário dos professores (Correia, 1991:154).

Mas é sem dúvida o “25 de Abril de 1974” que aponta para um grande marco na sociedade portuguesa e também nos processos educativos. As escolas colocaram-se como espaço de reivindicação, buscando alternativas para a sociedade e para a educação, destacando-se a luta pela gestão democrática das escolas, por novas relações com o poder e o

¹¹⁴ Nas palavras de um representante deste regime: *“E cedo ou tarde, os programas de instrução primária hão-de ficar reduzidos às matérias que lhes são essenciais: ler, escrever e contar corretamente”*. E Dinis da Fonseca defende: *“para ensinar a ler, escrever e contar, basta saber ler, escrever e contar e saber transmitir o que se sabe”* (Abreu, 1989:47).

saber, com a formação e com a própria construção da identidade (Fernandes, 1999: 14 e Correia, 1991).

Uma nova visão do papel social da educação, no contexto duma sociedade democrática, veio produzir efeitos na escolaridade obrigatória. As preocupações dos sucessivos governos pós-25 de Abril, apesar das suas diferentes perspectivas, incidiram, não tanto sobre a ampliação do período da escolaridade obrigatória – que só nos últimos anos tem vindo a tomar corpo e assumiu expressão legal na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Novembro) – mas, principalmente, na melhoria da qualidade do ensino, na efectivação generalizada do período de seis anos e na ampliação do acesso e do sucesso dos alunos (Abreu, 1989: 54).

A abertura política trouxe a afirmação do acesso de todos os cidadãos a um nível mínimo de educação e, para isso, deveria tornar-se obrigatória e gratuita¹¹⁵. A prática pedagógica também sofreu influência da abertura, trazendo uma pluralidade de perspectivas, ampliando a autonomia docente frente ao processo didáctico. Contudo, o não investimento na formação de professores dificultou as inovações.

Parece-nos importante assinalar que as diversas modalidades de inovação curricular ensaiadas, quer no ensino primário, quer no preparatório, após o longo marasmo e isolamento pedagógico em que o país vivera, provinham do acesso súbito a inúmeras fontes de informação, possibilitando a introdução de muitas práticas educativas, por vezes contraditórias, sem ter havido tempo e condições de maturação da mudança que se vivia a ritmo veloz (Abreu, 1989: 76).

O novo contexto político e educativo trouxe a necessidade de uma nova organização do sistema educativo e, após dez anos, o país recebeu uma nova lei de acordo com a Constituição de Abril¹¹⁶. A nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Novembro) ampliou a escolaridade obrigatória para nove anos, organizada em três ciclos, define os objectivos do ensino superior, integrando as escolas universitárias e politécnicas e estabelece novos critérios para a formação de professores (Campos, 1989:21 e 22).

O caminho histórico percorrido procurou demarcar os principais momentos da educação portuguesa, especialmente quanto à emergência e afirmação da escola primária e de seus professores. De uma educação centrada nas orientações religiosas, encontramos, com a

¹¹⁵ Decreto-lei nº 301/84, de 7 de Setembro, define a escolarização obrigatória como correspondente ao ensino básico, que deverá ser obrigatório e gratuito (Abreu, 1989: 59 e 60).

¹¹⁶ Campos (1989) ressalta que na discussão da lei procurou-se atender à Constituição, mas também tornar clara a estrutura do sistema educativo, proporcionando uma reforma geral e articulada (Campos, 1989:21 e 22).

reforma pombalina o movimento de estatização, no séc. XVIII, que coloca nas mãos do Estado a organização do processo educativo e o controle das atividades docentes. Os professores tornam-se funcionários, admitidos por meio de concurso público nacional e pagos pelo erário público. Contudo, nesse momento, ainda não há um sistema de formação institucionalizado. A realização do exame nacional constituía o requisito básico para o exercício da docência. Do séc. XVIII para o XIX, encontramos a atividade dos *mestres de primeiras letras*, desvalorizada em relação aos vencimentos e ao atendimento de outras necessidades profissionais. No séc. XIX, muitas reformas revelam a busca de fundamentar o sistema educativo, com avanços e recuos, trazendo muito mais retórica do que modificação concreta. A escola de massas em Portugal vai afirmar-se efectivamente na segunda metade do séc. XX.

Tendo como referência o caminho percorrido nesse item do texto, buscaremos, a seguir, retomar os momentos históricos, procurando identificar as diferentes configurações da formação de professores e suas relações com a afirmação dos saberes pedagógicos.

2.2. A formação de professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

Como uma das primeiras etapas do trabalho de investigação, desenvolvi o que denominei de estudos de "contextualização inicial". Assim, busquei leituras sobre a história da educação em Portugal, especialmente focalizando a formação de professores. Produzi um texto-síntese, a partir desse material, que foi muito proveitoso no sentido de trazer algumas respostas, mas, de facto, me colocou diante de novas questões. Tenho percebido, assim, uma necessidade de contacto directo com os professores, com as escolas, antes do trabalho empírico e como elemento fundamental de preparação dessa etapa. Esta incursão não se encontra contemplada no cronograma e parece-me mais um movimento que vai se dando ao longo do percurso. Alinhavo abaixo algumas ideias iniciais:

1. Retomar a leitura da síntese histórica e do livro da vida, no sentido de identificar as questões que foram se colocando ao longo do caminho de estudo e investigação.
2. Formular um material de levantamento de dados a ser aplicado por meio de entrevistas.
3. Realizar entrevistas focalizando: a dinâmica da escola de 1º ciclo em Portugal, o trabalho docente e as políticas de formação inicial e contínua de professores,
4. Visitar duas escolas públicas.
5. Situar historicamente a cidade de Évora e seus processos formativos.¹¹⁷

Essas etapas me parecem interessantes e mesmo fundamentais, contudo, nesse momento, não sei como colocá-las no cronograma, visto que o mesmo se acha rigorosamente distribuído entre as etapas e o tempo disponível (Livro da Vida, 11 de Março de 2005).

¹¹⁷ Esta etapa não chegou a ser concretizada, contudo deixo o registro na íntegra, no sentido de indicar a escrita do livro da vida como movimento de construção da pesquisa, entre idas e voltas, nos desejos e nos caminhos concretos de realização.

A literatura pesquisada nos levou ao encontro de marcas bastantes nítidas no processo histórico da formação de professores em Portugal. Como vimos, no séc. XVIII, o movimento de estatização eleva o estatuto da atividade docente. Não há, contudo, um processo sistemático e institucional de formação. A expectativa sobre os saberes docentes vinham da aprendizagem circunscrita aos conteúdos da própria “escola de ler, escrever e contar” e dos elementos fundamentais da doutrina e da moral católicas. Saberes tecidos num processo muito pessoal de estudo e de formação, vivido pelo mestre ao longo de sua própria trajectória de vida e de escolarização. O **mestre de ler, escrever e contar** se coloca, assim, como artesão que, dominando os saberes da experiência, assume a tarefa de socializá-los.

O final do séc. XIX e o séc. XX traz a necessidade de uma formação específica e institucional, necessidade que vem pela progressiva afirmação da escola de massas e também pela demanda de difusão de novos métodos de ensino; inicialmente, o método de ensino mútuo. A sistematização de saberes no âmbito do campo pedagógico aponta para uma formação que não esteja ancorada apenas no “saber-fazer” vindo da experiência, mas nos saberes organizados de forma sistémica, com o objectivo de interferir na prática docente. As primeiras iniciativas de formação eram voltadas para os professores que já estavam actuando e indicam também um marco no processo de profissionalização.

É no contexto da Revolução Liberal de 1820 que emerge um conjunto de debates que focalizam a liberdade de ensino, a gratuidade e a obrigatoriedade, trazendo juntamente a preocupação com a formação de professores (Nóvoa, 1987a: 329 e 330). As reformas de 1835 e 1836 trouxeram algumas iniciativas. No entanto, é com a reforma de 1844 que foram criadas as primeiras escolas normais. A escola normal masculina em Marvila, em 1862, e a feminina no Calvário, em 1866 – segundo Nóvoa (1993), marcam o início da formação de professores em Portugal.

O processo de afirmação e a expansão das escolas normais serão verificados a partir das reformas de Rodrigues Sampaio (1878-1881), elevando-se o número de professores diplomados no final do séc. XIX, especialmente nas escolas femininas. No período de 1881 a 1901, percebemos o movimento de consolidação dos cursos de formação, buscando uma base técnica e científica (Nóvoa, 1993:4 e Pintassilgo, 1999:91).

Referindo-se ao **movimento de afirmação da formação institucional dos professores, terceira etapa do processo de profissionalização**, Nóvoa (1992:58) afirma:

A institucionalização de dispositivos de formação é um momento crucial do processo de profissionalização dos professores. Desde meados do século XIX que o

ensino constitui um dos lugares privilegiados de debate pedagógico e de configuração da profissão docente. Em torno da produção de um saber socialmente legitimado sobre as questões do ensino e da delimitação de um poder regulador sobre o professorado, confrontam-se visões distintas da profissão docente.

Os saberes técnicos e científicos da docência se afirmam e é preciso institucionalizar o processo de formação dos professores e de profissionalização da carreira. Mas, ainda no século XIX, encontramos, também, a quarta etapa do processo de profissionalização que consiste na constituição das associações docentes. Segundo Nóvoa (1987a:477), as associações representam *“un important espace de confluence des enseignants qui joueront un rôle de premier plan, aussi bien dans la définition de la profession enseignante que dans la défense de ses membres”*. Um movimento que exige articulação entre os professores primários na defesa dos interesses sócio-económicos e, também, na melhoria da instrução pública.

O início do século XX irá trazer a consolidação de uma rede de escolas normais, sendo seis, uma para cada sexo, *“nas três cidades principais e 17 escolas de habilitação para o magistério que funcionavam nas capitais de distrito”*(Adão, 1993:126). Em 1896, a responsabilidade dos exames passa a ser das Escolas Normais, assinalando-se uma tendência de preferência dos detentores de diploma da escola em detrimento dos que eram leigos. A reforma de 1901 torna obrigatória a posse do diploma de normalista para o exercício da profissão: *“constitui habilitação para o exercício do magistério primário a aprovação no curso das escolas normais ou de habilitação para o magistério primário”* e nesse mesmo ano são 50% os que possuem essa habilitação profissional (Nóvoa, 1993:4 e Pintassilgo, 1999:92).

Áurea Adão apresenta o panorama da formação na 1ª República, registrando que, nesse momento, o ensino normal corresponde às exigências da moderna pedagogia, tendo como objectivo *“o desenvolvimento intelectual dos professores tornando-os aptos para sua função. As escolas foram remodeladas em 1918-1919, com cursos especiais e uma formação pedagógica que inclui exercícios práticos em escolas primárias anexas”* (Adão, 1993:126). Vemos, assim, um investimento no processo de formação que compreende o trabalho com saberes pedagógicos sistemáticos, técnicos e científicos.

Como já anunciado no item anterior deste texto, o período denominado Estado Novo, instaurado em 26 de Maio de 1926, marcou um grande retrocesso na educação primária e também na formação de professores.

...encerraram-se as escolas do magistério primário durante seis anos e na sua reabertura diminui-se o nível de formação dos docentes; instituem-se os postos

escolares em todas as 'terras pequeninas'; admite-se um novo tipo de professores, aos quais apenas se exigiria a 4ª classe para ensinar a 4ª classe... (Abreu, 1989:48).

Os movimentos de afirmação dos saberes docentes, bem como de profissionalização do magistério, iniciados no séc. XIX, têm, aqui, grande retrocesso no fechamento das instituições de formação e no não reconhecimento da importância dessa formação no exercício da atividade docente.

A expansão escolar dos anos de 1960 e 1970, a Reforma Veiga Simão e as transformações que vieram com o “25 de Abril” trouxeram, entretanto, a problemática da formação de professores. Assim, a partir da década de 1970, antes mesmo da implantação do regime democrático, iniciou-se um longo processo de valorização da formação que trouxe o aumento do tempo de duração do curso, passando de dois para três anos. No decorrer dos anos 80, encontramos um marco: a formação de educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico passa a realizar-se em nível superior.

Esse movimento de elevação da formação dos professores primários do nível médio ao ensino superior constitui a culminância de um processo de valorização da docência, enquanto campo de reflexão sistemática sobre o processo educativo – não só o reconhecimento da complexidade da actuação docente que envolve os saberes experienciais, que colocam o professor como profissional artesão, mas também o reconhecimento da importância da reflexão teórica e aprofundada sobre esses saberes. E, nesse sentido, a formação em nível superior busca um novo estatuto profissional e epistemológico para docência do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Inicialmente as escolas normais e, posteriormente, a formação superior vêm como afirmação da docência enquanto profissão que exige saberes específicos, conteúdos e metodologias.

São esses lampejos do movimento histórico que nos ajudam, no próximo item, a focalizar as tramas que se colocam, no contexto presente, sobre a escola, a docência e a formação de professores/professoras do Ensino Básico.

3. Um olhar estrangeiro

A “contextualização” veio se colocando desde a chegada em Portugal e traduz a necessidade de mergulho no universo social, cultural e educativo, por uma “estrangeira” que olha com curiosidade para a dinâmica da vida, das pessoas, da escola. As primeiras visitas ao Centro de Investigação em Educação da Universidade de Lisboa e a busca de leituras iniciais ajudaram

numa compreensão, naquele momento, ainda muito teórica, porque fundamentada, nomeadamente, no diálogo com alguns autores. Contudo, o dia-a-dia da vida aqui, o contacto com pesquisadores de diferentes universidades e professores/as da educação básica (nos congressos e em Évora), os diálogos com os amigos portugueses sobre suas experiências escolares e, muito especialmente, minha relação com o processo educativo vivenciado por Caio, como aluno do 1º ano, bem como os laços estabelecidos com sua escola, trazem hoje, quase um ano após o primeiro texto, um sentimento mais intenso, experiencial sobre esse contexto, uma relação um pouco menos teórica. Ao mesmo tempo que a experiência, hoje, é mais intensa e pessoal, as leituras e as entrevistas do estudo exploratório me colocam frente a tantas lacunas, sinto que ainda falta tanto para que realmente possa escrever este texto de um forma aprofundada. Uma possibilidade, talvez, seja reforçar sua dimensão provisória de sistematização dos elementos construídos até esse momento
(Livro da Vida, 17 de Agosto de 2005).

Retomando as palavras do livro da vida, o presente texto aponta para uma tessitura em permanente construção, uma colcha de retalhos que se vai compondo aos poucos, como um quebra-cabeça em que sempre falta uma peça. A procura pelo preenchimento dos fios que “faltam” se entrelaça na busca de sentido e produz o matizado, o colorido sempre provisório do texto, da vida. Assim, as reflexões “estrangeiras” sobre a escola, a docência e a formação constituem uma síntese que vai se refazendo no processo de pesquisa.

Além de acolher o diálogo com a legislação e os pesquisadores portugueses do campo educativo, o presente texto procura lampejos de vozes e de experiências que venham das vidas que, dia-a-dia, fazem e refazem a docência de 1º Ciclo em Portugal. Nesse momento, as vozes e experiências colocam-se apenas como indícios, faíscas que relampejam e que compõem uma primeira aproximação da vida na escola e da escola na vida das professoras e professores. Assim, buscamos articular experiências vindas, nomeadamente, das seguintes dimensões da pesquisa em pauta: estudo da legislação educacional, diálogos informais com professores/as nos eventos científicos, bem como comunicações orais registradas nesses eventos, visitas de estudo a duas escolas públicas e três entrevistas que compõem uma primeira etapa do estudo exploratório. Movimentos múltiplos, mas que se articulam procurando compor, então, uma aproximação preliminar do objecto de estudo da presente investigação.

3.1. Imagens da escola de 1º Ciclo do Ensino Básico

As imagens da escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no contexto actual, vêm, nomeadamente nesse texto, pelo estudo da legislação educacional e de documentos produzidos pelo Ministério da Educação, bem como de indícios recolhidos por meio de visitas de estudo a duas unidades de ensino. Assim, destacamos, inicialmente, aspectos da

organização geral da política educativa, para, então, apresentar duas escolas públicas: uma localizada no Concelho de Sintra e outra no Porto¹¹⁸. Escolas imersas no mesmo contexto legislativo, mas que trazem marcas das especificidades dadas pela memória e pela história dos sujeitos que por elas passaram e pelos que hoje ainda actuam. O objectivo não é comparativo, mas de realçar as singularidades, as formas diferenciadas de construir o processo educativo, as evidências de pluralidade e polifonia na escola de 1º Ciclo em Portugal.

Como vimos, o “25 de Abril” constitui um marco fundamental da história portuguesa, marco que influencia decisivamente os rumos da sociedade e do sistema educativo. Na esteira do processo de democratização da sociedade, a Constituição de 1976 consagrou princípios fundamentais, que se desdobraram na reforma educativa, como a igualdade de oportunidades de acesso à educação, o sucesso escolar e a gestão democrática. E, nesse contexto, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE 46/86, de 14 de Novembro) efectiva a reforma que dá uma nova configuração organizacional e didáctica à educação portuguesa.

A referida legislação, em seu 1º artigo, define que *“o sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português”*, incluindo o continente e regiões autónomas, atribuindo a coordenação política ao Ministério da Educação. Define, entretanto, a descentralização do sistema, por meio de instâncias regionais e locais, a saber:

1. **Nível central** - que tem como funções a concepção, a definição normativa, o planeamento, a coordenação global e a avaliação;
2. **Nível regional** - Direcções Regionais de Educação -, coordenação, apoio aos estabelecimentos de ensino, gestão de recursos humanos, materiais e financeiros, acção social escolar e apoio à infância e acção pedagógica,
3. **Nível autárquico** – município -, organização e financiamento transportes escolares, acção social escolar¹¹⁹ e gestão de recursos materiais¹²⁰ e
4. **Nível local** – escolas -, pela gestão através de órgãos próprios eleitos, autonomia: cultural e pedagógica, administrativa e financeira.

¹¹⁸ Visitas realizadas como etapa do estudo exploratório, nos dias 1º de Março, 30 de Abril e 21 de Abril de 2005, respectivamente, às escolas citadas no texto, duas escolas públicas. É importante frisar que dados de estatística, do Ministério da Educação, sobre o ano escolar 2006/2007 sinalizam que 89,6% dos alunos do 1º CEB frequentam escolas públicas e 10,4%, escolas privadas (ME, 2007 d).

¹¹⁹ Até ao 1º Ciclo inclusive.

¹²⁰ Idem.

Ainda no nível regional regista-se o **regional autónómico**, referente às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira que assumem a responsabilidade pela adaptação da política nacional de educação e gestão de recursos humanos e materiais¹²¹ (LBSE 46/86 e ME, 2004).

O sistema educativo é composto pela educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar¹²². *“A educação escolar¹²³ compreende os ensinamentos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres”*. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito¹²⁴, com a duração de nove anos, na faixa etária dos seis aos quinze anos, incluindo também aos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, por meio do ensino recorrente. Compreende três ciclos, o 1º de quatro anos, o 2º de dois e o terceiro de três. No *“1.º Ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”*¹²⁵ (LBSE 46/86, artigo 4º, 6º, 8º, 20º e ME, 2004).

As unidades escolares contam com “Serviços de Apoio e Orientação da Escola”, que integram serviços de Psicologia e Orientação, visando o atendimento dos alunos em suas necessidades ao longo do processo de escolarização. Outra política é a “Acção Social Escolar” traduzida *“por um conjunto diversificado de acções, em que avultam a participação em refeições, serviços de cantina, transportes, alojamento, manuais e material escolar, e pela concessão de bolsas de estudo”*, ou seja, são medidas que procuram dar suporte às famílias e aos educandos para contribuir no sentido de assegurar não só o

¹²¹ *“A definição e coordenação da política educativa, que tem como quadro de referência a Lei de Bases do Sistema Educação, é da competência específica do Ministério da Educação, que lhe garante a necessária eficácia e unidade de acção. De acordo com a mesma lei, a estrutura do Ministério é enformada por uma perspectiva de desconcentração e de descentralização. É neste contexto que se situam e se têm reforçado as Direcções Regionais de Educação, estruturas desconcentradas, que dão sequência à política educativa nacional, no âmbito das suas funções de orientação, coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino”* (ME, 2004:142).

¹²² *“A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.” “A educação extra-escolar tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência. 2 – A educação extra-escolar integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa”* (LBSE 46/86, artigo 4º e 23).

¹²³ *“A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.”*

¹²⁴ *“A gratuidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários”*. (LBSE 46/86, artigo 6º)

¹²⁵ Para cada um dos três ciclos do ensino básico, há uma proposta diferenciada de configuração da docência: o 1º é globalizante, com actuação de um professor único, tendo professores para áreas especializadas, o 2º, organizado por áreas disciplinares, com professor por área e o 3º integra áreas diversificadas, tendo um professor por disciplina ou grupos de disciplinas (LBSE, Artigo 8º).

ingresso, mas a permanência e a qualidade do processo educativo (LBSE, artigo 27 e ME, 2007 l e m).

Quanto à organização curricular, a legislação prevê a definição de planos curriculares em escala nacional, *“sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais”* (artigo 47). Nesse sentido, o Ministério da Educação (s/d) produziu o “O Currículo Nacional do Ensino Básico” com um conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional. Inclui competências gerais e específicas a serem desenvolvidas ao longo do ensino básico, ligadas a cada área disciplinar e disciplinas, para cada um dos ciclos e ainda *“para cada competência geral formulada, apresenta-se um conjunto de modos de operacionalização específica, em ligação com tipos de acção a desenvolver por todos os professores”*, destacando-se *“os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos”* (LBSE 46/96, de 14 de Outubro, ME, s/d).

Além das áreas disciplinares, o currículo integra novas áreas de natureza transversal e integradora, definidas no Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro: a área de projecto, o estudo acompanhado e a formação cívica, bem como actividades de enriquecimento curricular que não são obrigatórias. Nesse sentido, a política actual do Ministério da Educação prevê a generalização da escola a tempo inteiro, com a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, exactamente com o desenvolvimento das referidas actividades de enriquecimento curricular, como o ensino de Inglês para o 3º e 4º ano de escolaridade e demais actividades, definidas pelo Despacho nº. 12 591/2006. Ainda no âmbito das orientações curriculares para o 1º CEB, o Despacho nº. 19575/2006 estabeleceu a distribuição dos tempos mínimos para o trabalho com as áreas fundamentais do currículo, enfatizando a aquisição das competências básicas¹²⁶ (ME, s/d e 2007n).

A avaliação do processo educativo também é regulada a nível de legislação expedida pelo Ministério da Educação¹²⁷. Nela, destaca-se o carácter formativo da avaliação e a valorização da lógica de ciclo. A avaliação, conforme define a referida legislação, incide justamente sobre as aprendizagens e competências estabelecidas no currículo nacional e expressas no projecto curricular de escola, de turma, por cada ano de escolaridade. Todo o percurso escolar do aluno deve ser documentado de forma sistemática, dando uma visão

¹²⁶ O tempo foi assim distribuído: 8h por semana para a Língua Portuguesa, incluindo 1h diária para leitura; 7h para Matemática, 5h para o Estudo do Meio, sendo que a metade dessas últimas para o Ensino Experimental das Ciências.

¹²⁷ Despacho Normativo nº 1/2005.

global sobre seu desenvolvimento, facilitando assim o acompanhamento e a intervenção, sendo, no 1º CEB, responsabilidade do professor titular da turma. Os critérios de avaliação são estabelecidos, no início do ano lectivo, pelo conselho pedagógico da escola ou agrupamento, considerando-se o que está proposto no currículo nacional.

O documento prevê três processos de avaliação que se articulam e complementam: diagnóstica, formativa e sumativa.

1. A **diagnóstica** consiste em estratégias de diferenciação pedagógica que visam a adequação e a reformulação do projecto curricular de turma, ocorrendo a qualquer momento, articulada com a avaliação formativa.
2. A **formativa** constitui *“a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação...”*.
3. A avaliação **sumativa** refere-se à *“formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular”*, sendo realizada no final de cada período lectivo e de cada ciclo, como responsabilidade do professor titular da turma no 1º ciclo e dos professores que integram o conselho de turma.

No 1º CEB A avaliação formativa gera medidas de adequação pedagógica às características dos alunos, já a avaliação sumativa encaminha a decisão sobre a progressão ou retenção do aluno, decisão que cabe, no 1º Ciclo, ao professor, sendo ouvido também o conselho de docentes. No 1º ano não há retenção, excepto pela ultrapassagem do número de faltas. O aluno retido no 2º ou no 3º ano *“deverá integrar até ao final do ciclo a turma a que já pertencia, salvo se houver decisão em contrário do competente conselho de docentes ou do conselho pedagógico da escola ou agrupamento”*¹²⁸.

Há, ainda, um sistema externo de avaliação do currículo nacional, nos seguintes termos: *“o sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural”*. A

¹²⁸ Na situação anteriormente referida, *“o aluno será avaliado no final do 1º ciclo e, caso tenha desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no ciclo ou nível de escolaridade subsequente, deverá transitar para o 2º Ciclo”*.

avaliação é implementada por meio de provas nacionais de aferição que fornecem informações sobre os professores, as escolas e a administração educativa, focalizando as competências essenciais para cada um dos Ciclos do Ensino Básico, não sendo consideradas como elemento de progressão escolar dos alunos¹²⁹ (LBSE, artigo 49 e ME, 2007o).

A gestão escolar, em Portugal, apresenta uma longa trajetória, sendo tema do documento *“Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas – 1974-1999: continuidade e rupturas”* (2001).

Os princípios de participação e democraticidade e o novo conceito de escola, “escola - comunidade educativa” introduzido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, vieram alterar o sistema de relações dentro da escola, contribuindo de forma determinante como factor gerador de mudanças ao nível da administração e da gestão das escolas, que se tem vindo a traduzir nomeadamente numa maior autonomia e num processo de participação democrático alargado a toda a comunidade educativa (ME, 2001:8).

A LBSE estabelece a gestão democrática, e o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, define a forma de sua implementação, fortalecendo a autonomia das escolas. Segundo o documento do Ministério da Educação, a escola assume, a partir dessa legislação, o lugar privilegiado das políticas educativas, em profunda relação com a comunidade, assumindo a gestão dos recursos, em conformidade com seu Projecto Educativo: *“à administração educativa caberá um papel de regulação e apoio, tendo em vista assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes”*. A referida legislação cria os *“contratos de autonomia”* que distinguem as escolas que, a partir de seus Projectos Educativos, estejam aptas para assumir essa autonomia, ficando o Estado com a responsabilidade pela regulação externa. O Decreto destaca a integração entre as escolas do 1º CEB e os jardins-de-infância, configurando uma organização de autonomia, administração e gestão, bem como os agrupamentos de escolas, articulando os três ciclos de ensino. A gestão fica sob a responsabilidade de um conselho executivo eleito pela comunidade escolar.

A escola estava organizada administrativamente por meio da actuação do Director e do Subdirector. A partir do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, a gestão escolar passou a ser organizada da seguinte forma:

¹²⁹ O Ministério da Educação dispõe, ainda, do “Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE)”, que visa produzir e divulgar informação estatística, tendo em vista o conhecimento da realidade, acompanhamento e avaliação do sistema educativo (Disponível em www.dgidc.min-edu.pt).

1. Conselho Executivo, constituído de Presidente e dois Vice-Presidentes e
2. Assembleia de Escola e Conselho Pedagógico, onde os pais estão representados.

A Assembleia de Escola é o órgão máximo que aprova o Plano de Actividades e o Projecto Educativo da instituição escolar. Cada grupo de ano¹³⁰ escolhe um representante para o Conselho Pedagógico, o Conselho Executivo é eleito e tem um mandato de três anos.

Quanto ao financiamento da educação, o mesmo é considerado na elaboração do Plano e do Orçamento do Estado, *“como uma das prioridades nacionais”*. Em 2000, o Ministério da Educação foi responsável por 20,3% (vinte vírgula três) das despesas públicas, colocando-se *“entre os que assumem maior peso percentual, em termos de despesa pública, mantendo-se em 2º lugar, a seguir ao Ministério das Finanças”*. O documento *“Sistema Educativo Português: 1990-2000”* destaca o crescimento das verbas destinadas à educação ao longo da referida década, correspondendo às prioridades da política educativa, com a criação de novas instalações escolares, substituição de instalações existentes inadequadas, atendimento ao crescimento e ampliação do sistema, visando melhorar a qualidade do ensino, nomeadamente, as condições para o desenvolvimento curricular e o recurso às novas tecnologias (LBSE, artigo 42 e ME, 2004).

A revisão da estrutura e organização do sistema educativo, a partir de documentos oficiais, tem como objectivo situar o contexto mais amplo em que se insere a vida das escolas. Os estudos feitos trazem, a princípio, imagens que se entrelaçam, apontando para sentidos da política educacional: a dualidade entre centralização e autonomia, o controle e a busca de eficiência. A centralização expressa-se no currículo nacional, articulado aos processos de avaliação didáctica e do sistema educativo como um todo, que procuram revelar a apropriação do referido currículo. Ao mesmo tempo, está presente a perspectiva de autonomia das unidades escolares na gestão financeira e dos projectos educativos. Toda política, entretanto, encaminha-se no sentido de uma autonomia que se move no contexto de um minucioso controle da prática educativa e da busca de eficiência. Além das análises anteriores, podemos observar esse movimento também no documento *“Educação 2006: 50 medidas de política para melhorar a escola”* (ME, 2007h), que apresentam um conjunto de propostas que interferem directamente no trabalho escolar e docente, medidas para racionalização do tempo,

¹³⁰ Conjunto de professores/as que trabalham com cada ano escolar.

do espaço, da dinâmica e da formação. Entretanto, as visitas realizadas às escolas e a fala das professoras nos ajudam a ouvir outras vozes, perceber outros sentidos.

- **As escolas visitadas**

Foi em um daqueles dias de rotina doméstica tumultuada que realizei entrevista com a Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica “X”. Júnior estava trabalhando, tive que organizar a casa, o almoço do Caio, levá-lo para a casa do Jônatas e só então chegar à escola. O engajamento pessoal da professora entrevistada, o profundo conhecimento sobre a dinâmica da escola, a motivação pela narrativa da dinâmica escolar foram contagiantes. Já estive muitas outras vezes nessa escola. A primeira foi no período de férias e me chamou atenção um grande número de crianças aguardando o almoço – eram as crianças do ATL¹³¹ que continuam ocupando o espaço escolar mesmo nas férias, pois os pais precisam trabalhar. Quanto às impressões, foram positivas: um ambiente alegre de convívio entre os “miúdos” e os adultos, murais e cartazes com indicativos do trabalho pedagógico produzido pelos alunos/as e professores/as, resultado de projectos realizados. No rosto das crianças uma característica da escola portuguesa: muitos imigrantes, crianças de diferentes nacionalidades. Chamou também atenção o colorido na roupa das crianças – não usam uniformes (Livro da Vida, Março de 2005).

A primeira escola, fundada em 1975, conta com três grandes edifícios e, ainda, anexos para o desenvolvimento de “Actividades de Tempos Livres – ATL”; nesses edifícios, além das salas de aula, há salas para actividades diversificadas¹³². Atende a duas turmas de pré-escolar e trinta e oito do 1º Ciclo do Ensino Básico, funcionando nos turnos manhã e tarde¹³³. O número máximo é de vinte e quatro alunos por turma no 1º Ciclo do Ensino Básico¹³⁴.

Quanto à gestão, a primeira escola visitada contou com uma Comissão Instaladora, uma Comissão Provisória e, posteriormente, uma Comissão Executiva já eleita pela comunidade escolar. Como vimos anteriormente, as escolas estão, por indicação do

¹³¹ Actividades de Tempos Livres.

¹³² A escola possui três grandes edifícios, sendo dois do “Plano dos Centenários” e o terceiro do tipo P3 e, ainda, dois anexos para o ATL (Actividades de Tempos Livres). Nesses edifícios, há dezanove salas de aula, cinco salas específicas, gabinetes de trabalho, pequenos espaços de apoio e sanitários. Há uma ampla área livre, quadra aberta, biblioteca, sala de informática, sala de atelier (adaptada), refeitório e outros espaços que estão especificados no Projecto Educativo.

¹³³ O 1º Ciclo funciona em dois turnos: manhã e tarde. O Jardim-de-infância, no horário normal. O “horário normal” é definido por lei, apresenta carga horária de 5 horas diárias no período intermediário entre manhã e tarde, das 9:00 às 15:30h. As escolas têm flexibilidade para fazer adaptações nesse horário, sendo que é necessário designar sempre uma hora para almoço e o período da tarde não pode contar com menos de duas horas de trabalho pedagógico com os alunos. As escolas portuguesas funcionavam com “horário normal” considerado pedagogicamente mais adequado, contudo o aumento da demanda por escolarização, inclusive com a forte presença dos imigrantes e alunos provenientes das antigas colónias portuguesas, trouxe a necessidade de um maior número de turmas e, portanto, de modificação do horário.

¹³⁴ Quando há alunos com Necessidades Educativas Especiais, esse quantitativo passa para vinte alunos por turma (sendo, no máximo, duas crianças portadoras de Necessidade por turma). Há actividades paralelas para essas crianças. Professores/as externos que vêm à escola para atender aos alunos, bem como técnicos de apoio especializado da própria escola que também realizam o acompanhamento das crianças.

sistema central do de ensino, trabalhando por meio de “agrupamentos de escolas”, ou seja, as escolas próximas de 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico são agrupadas actuando com o mesmo Conselho Executivo, tendo coordenações específicas. A escola visitada tem resistido a esse processo, considerando que a mesma já trabalha com um número muito grande de alunos.

Na dinâmica pedagógica e curricular, registramos a participação dos professores/as na elaboração dos documentos que orientam o processo escolar, nomeadamente o Projecto Educativo. Há reuniões regulares para planeamento das acções educativas por grupos de professores que actuam em cada ano escolar, ou seja, reuniões de professores do 1º ao 4º ano, separadamente. Os manuais¹³⁵ têm um papel importante do desenvolvimento curricular, e são escolhidos pelos grupos de professores/as.

Os programas vêm do Ministério, portanto, nós só temos competências, nesse momento, a atingir. Assim, competências que vão sendo alteradas, adaptadas, adaptadas aos miúdos que nós temos.¹³⁶

Na fala da professora entrevistada, observamos a centralização dos programas e o movimento dos professores no sentido de atingir competências previamente definidas, fazendo uma necessária adaptação ao contexto real da sala de aula. A escola desenvolve projectos pedagógicos nas diferentes áreas de conhecimento, por meio de grupos de professores que se articulam planejando acções, juntamente com suas turmas.

Quanto à segunda escola visitada, destacamos abaixo texto registrado no livro da vida:

Na estrutura física exterior, uma imagem escolar “comum”, mas ao entrar e simplesmente transitar em seus corredores e refeitório percebi um clima vivo e instigante, colorido, um convite à interacção. Acho que encontrei muito mais do que esperava, muito mais. A primeira grata surpresa foi ter como guia uma aluna de oito anos que, com propriedade, me apresentou cada um dos espaços da escola (Livro da Vida, Abril de 2005).

A aparência exterior é de uma pequena escola, um pavilhão de estrutura comum a outras escolas de 1º CEB em Portugal, contudo a utilização interna desse espaço foi modificada, buscando abrigar práticas educativas que rompem com a tradicional organização em turmas, ciclos, anos escolares. A escola é organizada em pavilhões que constituem

¹³⁵ Livros didácticos.

¹³⁶ Depoimento oral de professora do 1º ciclo do Ensino Básico, no dia 28 de Abril de 2005.

agrupamentos de espaços destinados, anteriormente, às salas de aula, a saber: um pavilhão para o grupo de iniciação (alunos que estão na escola pela primeira vez); um pavilhão para área das Ciências Humanas (Língua Portuguesa, Inglês, História e Geografia); um pavilhão para as Ciências Naturais e Matemática e um pavilhão para a Expressão Artística. A escola conta, actualmente, com vinte e sete professores¹³⁷ que trabalham com todos os alunos, o professor-tutor é o docente que acompanha o aluno de forma mais directa, constituindo o elo de ligação entre a escola e a família.

A escola sofreu diferentes reformas e uma nova instalação a partir de 1976, ano que marca o processo de revitalização dos processos pedagógicos. Atende, actualmente, ao 1º e 2º Ciclos na mesma unidade e o 3º Ciclo em unidade escolar distinta. Funciona em turno único, das oito e trinta às quinze e trinta, havendo um prolongamento das dezasseis às dezassete e trinta para as famílias que precisam de maior tempo de seus filhos na escola, em função do horário de trabalho dos encarregados de educação. A gestão da escola é constituída por uma Comissão Instaladora e por Coordenadores.

Analisando o processo que constituiu a dinâmica da escola, a professora entrevistada destacou um movimento de longa data que foi envolvendo o colectivo da escola. Houve um longo processo de luta e de afirmação da escola em sua autonomia, já que para sustentar o projecto educativo sempre houve uma transgressão às normas postas pelo sistema central. O confronto chegou a possibilidade de encerramento do projecto pelo Ministério da Educação. Contudo, houve uma rigorosa avaliação externa que trouxe um resultado muito favorável ao projecto educativo desenvolvido, indicando, inclusive, a expansão da escola até o terceiro Ciclo do Ensino Básico. O Ministério da Educação assinou, então, um “contrato de autonomia da escola” que garante o desenvolvimento da proposta pedagógica.

Um dos aspectos que caracterizam a dinâmica pedagógica é a ruptura com a seriação, o trabalho com grupos heterogéneos, quanto à idade e aos objectivos. Os grupos circulam pelos diferentes pavilhões que focalizam as áreas de conhecimento: o grupo da iniciação ocupa uma sala e tem um trabalho mais dirigido de apropriação da leitura e da escrita, um trabalho mais directamente coordenado pelo professor. Os demais alunos estão todos agrupados. Cada criança tem um plano de trabalho quinzenal e um plano diário; os

¹³⁷ Segundo a professora entrevistada, o processo de colocação dos professores sempre foi extremamente perverso para a escola, pois muitos professores não se adaptavam e outros que desejam actuar na escola não tinham esta oportunidade. A partir do contrato de autonomia, a escola passou a escolher os professores de seu quadro, os docentes passam normalmente pelo concurso de colocação e, sendo aprovados, podem ser requisitados pela escola. A selecção é feita pela Comissão Instaladora, a partir de critérios relativos ao projecto educativo da escola. Há professores que se oferecem para trabalhar na escola, alguns que não ficaram colocados vêm como voluntários.

objectivos de cada área estão fixados nos murais e as crianças, com orientação do professor, elaboram seus planos. Os projectos são planeados e desenvolvidos pelos professores e alunos. As salas são equipadas com livros, diferentes materiais de pesquisa, computadores; os manuais servem de apoio ao trabalho de pesquisa desenvolvido.

Um espaço fundamental é a Assembleia da Escola¹³⁸, onde todos participam, alunos e professores, discutindo e construindo a dinâmica educativa. Há um movimento articulado de planeamento e formação que acontece de forma contínua, uma vez por semana há reuniões para os professores com este objectivo.

No olhar para as duas escolas, encontramos indícios e sinais que, de forma ainda provisória, nos ajudam na composição de uma aproximação da escola de 1º Ciclo, em Portugal. Contudo, é preciso cuidado, pois a perspectiva descritiva deturpa a imagem, oculta contradições e tensões necessariamente postas no dia-a-dia dos que fazem a vida das duas escolas visitadas. Das entrevistas realizadas nas unidades escolares, dois aspectos precisam ser destacados, pois nos ajudam a perceber como as políticas educativas se materializam no dia-a-dia da escola, constituindo uma imagem sobre o trabalho docente.

Os professores trabalham muito! Escreve isso aí.¹³⁹

É uma escola que exige muito dos professores.¹⁴⁰

A escola exige muito dos professores/as, o trabalho é imenso e transborda do espaço escolar para a vida e da vida para a escola. A escola do 1º CEB é essencialmente um lugar de muito trabalho, de muito dinamismo, de movimentos de idas e de voltas na construção do projecto educativo da escola, mas também da profissão e da própria vida.

As professoras entrevistadas também reforçam este sentido de vida na escola e da escola na vida.

A professora entrevistada iniciou sua actuação docente em escola privada, ingressando posteriormente na escola pública. Actua na Escola Básica "X" há onze

¹³⁸ "Os miúdos sabem que "a Assembleia é uma coisa importante", que "os alunos e os professores reúnem-se e discutem juntos os problemas da escola", que "aprendemos a respeitar regras e a respeitar-nos uns aos outros e a decidir o que é melhor para todos". Quando uma professora, em plena assembleia, perguntou à Catarina (sete anos de idade) "Quando acontece cidadania?", a pequena respondeu prontamente: "Acontece sempre". E, quando a professora insistiu, pedindo que a aluna explicitasse a resposta, esta acrescentou: "É quando eu levanto o braço para pedir a palavra ou pedir ajuda, quando me levanto e arrumo a cadeira sem fazer barulho, quando ajudo os meus colegas no grupo, quando apanho lixo do chão e o deito no caixote do lixo, quando oiço o meu colega com atenção, quando estou na Assembleia..." (Disponível em: <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/>).

¹³⁹ Depoimento oral da Presidente do Conselho Executivo da primeira escola visitada, no dia 30 de Março de 2005.

¹⁴⁰ Depoimento oral da professora entrevistada na segunda escola visitada, no dia 21 de Abril de 2005.

anos, sendo que esteve em sala de aula nos quatro primeiros e há sete anos está no grupo de gestão da escola e hoje é a Presidente Conselho Executivo. *A vinda para esta escola trouxe, segundo a professora, uma revitalização profissional, instituindo uma etapa bastante intensa e rica. Cita a experiência de parceria pedagógica com um grupo de colegas como um processo fundamental de formação.* Buscaram um processo de alfabetização por meio das vivências dos alunos e desenvolveram a produção de livros. O resultado deste trabalho foi apresentado em congresso da área de educação e publicado em revista. Sua actuação com estagiários, a realização de reuniões e de avaliações com os mesmos levou a professora ao interesse pelo campo da Supervisão Pedagógica e, assim, após vinte e um anos de carreira, ingressou na Faculdade para realização da licenciatura.¹⁴¹

A professora entrevistada afirma a grande contribuição daquele espaço escolar em sua carreira docente. Trabalhou, inicialmente, em uma escola particular e teve grande dificuldade no contacto com os pais dos alunos, já na “Y” há uma maior participação dos pais na dinâmica da escola e, assim, um maior diálogo. Há muita partilha e aprendizagem colectiva.¹⁴²

De diferentes maneiras, as duas professoras afirmam a importância do espaço escolar na constituição de novas formas de ser e de estar na carreira docente; enfim, na constituição de novos saberes. Saberes que vêm do contacto com os grupos, com colegas, com os pais. Caminhos da docência que vão sendo produzidos no entrelaçamento com a construção da acção educativa da escola. Observamos, ainda, o meio porque as políticas se concretizam como cobrança, excesso de demandas burocráticas e se aliam a um discurso social de desvalorização sobre a docência, como buscamos situar a seguir.

3.2. Imagens sobre a docência

Dando continuidade ao movimento de aproximação da realidade portuguesa, olhamos agora para a profissão docente e para a materialidade do trabalho de professores e professoras, buscando contribuições no quadro legal que dá sustentação à docência, bem como nas discussões no campo das Ciências da Educação e, especialmente, nas vozes de professoras que foram entrevistadas, no contexto do estudo exploratório. Trazemos um ensaio de sistematização, ainda no caminho de constituir uma ampla contextualização que permita articular as singularidades das histórias de vida, nomeadamente, das biografias educativas, aos movimentos amplos da realidade histórica e social.

¹⁴¹ Registro escrito a partir de depoimento oral da Presidente do Conselho Executivo da escola visitada no Concelho de Sintra, no dia 30 de Março de 2005.

¹⁴² Registro escrito a partir de depoimento oral de uma professora da escola visitada no Porto, no dia 21 de Abril de 2005.

Como vimos, a Lei de Bases do Sistema Educativo colocou a educação portuguesa frente a uma ampla reforma que reestruturou o sistema, implicando impactos sobre a dinâmica das escolas, a singularidade das acções docentes quotidianas, bem como sobre a estruturação da profissão docente. Particularmente em 2006, início de 2007, assistimos a um debate sobre a revisão do “Estatuto da Carreira Docente dos Educadores dos Ensinos Básico e Secundário”, revisão que foi palco de intensas lutas entre os encaminhamentos do Ministério da Educação e a posição crítica assumida pelos educadores e professores e suas organizações representativas. O Estatuto, implementado por Decreto-Lei em 1990, sofreu revisão em 1998 e foi, então, recentemente, alterado, trazendo grandes implicações sobre a estruturação da carreira docente em Portugal.¹⁴³

Segundo apresentação do novo Decreto, o Estatuto cumpriu importante papel na qualificação da profissão docente. Entretanto, passou a apresentar-se desajustado, especialmente quanto aos processos de progressão na carreira, aos critérios de avaliação docente, ao impacto esperado para a formação contínua, traduzindo-se em problemas no que se refere a actuação e desempenho de funções pelos professores na escola¹⁴⁴. E, em função dessas críticas, apresenta-se a revisão do Estatuto que redefine toda estrutura da carreira docente.

O ingresso na carreira continua a ser realizado por meio de concurso, entretanto com uma significativa alteração: anteriormente o mesmo se dava, entre outros critérios, pelas notas obtidas na licenciatura, agora passa a ser exigida a “aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e competências”.¹⁴⁵ Ao ingressar, o professor passa pelo período de um ano escolar de estágio probatório, sendo acompanhado por um professor e avaliado ao final desse período, tendo em vista sua nomeação definitiva. Ao longo da carreira, os docentes já efectivos, que concluem formação especializada em estabelecimentos de ensino superior,

¹⁴³ O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e depois substancialmente alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

¹⁴⁴ “Nestas condições, a progressão na carreira passou a depender fundamentalmente do decurso do tempo, o que permitiu que docentes que permaneceram afastados da actividade lectiva durante a maior parte do seu percurso profissional tenham chegado ao topo da carreira. A indiferenciação de funções, determinada pelas próprias normas da carreira, veio associar-se um regime que tratou de igual modo os melhores profissionais e aqueles que cumprem minimamente ou até imperfeitamente os seus deveres. Nestes termos, não foi possível exigir dos professores com mais experiência e maior formação, usufruindo de significativas reduções das suas obrigações lectivas e das remunerações mais elevadas, que assumissem responsabilidades acrescidas na escola. Pelo contrário, permitiu-se até que as funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer” (Decreto-Lei, n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

¹⁴⁵ A colocação dos professores estrutura-se em quadros de agrupamento de escolas, quadros de escola não agrupada e quadros de zona pedagógica.

ficam qualificados para o exercício de outras funções e actividades educativas¹⁴⁶ (artigos 56 e 57).

A carreira docente, a partir da revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD), fica dividida em duas categorias hierarquizadas: professores e professores titulares¹⁴⁷. Aos últimos cabe as funções de coordenação e supervisão, sendo alcançada por meio da progressão na carreira, exigindo-se, ainda, a realização de prova pública. Quando ocorrer igualdade de classificação, no referido concurso, terão preferência os docentes titulares do grau de mestre ou doutor ou portadores de formação especializada em domínios como administração escolar, orientação educativa, organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica ou formação de formadores. O número de vagas para ascensão à categoria de professor titular é limitado, correspondendo a um terço do número total de lugares dos quadros de agrupamento ou de escola não agrupada.

A progressão na carreira docente visa a mudança de escalão dentro de cada categoria, as quais correspondem índices remuneratórios diferenciados (Artigos 37 e 34). Nesse processo, além do tempo de carreira e da avaliação¹⁴⁸, considera-se também a realização de formação contínua, no período de avaliação, com uma média de vinte e cinco horas anuais, ou seja, reafirma-se o atrelamento da progressão na carreira à realização de programas de formação contínua¹⁴⁹. Destaca-se que esses programas precisam incidir sobre conteúdos de natureza científico-didáctica ligadas à área de actuação docente, assim como às necessidades definidas pela escola, em seu projecto educativo¹⁵⁰.

¹⁴⁶ Registra-se que em situação de eleição ou designação, o professor que tenha a referida formação especializada, deve assumir as funções requeridas, pois, caso recuse, terá menção *insuficiente* na avaliação de desempenho subsequente.

¹⁴⁷ “O docente desenvolve a sua actividade profissional de acordo com as orientações de política educativa e observando as exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor, bem como do projecto educativo da escola.” Além das funções docentes, as funções específicas atribuídas ao professor titular são as seguintes: “a) A coordenação pedagógica do ano, ciclo ou curso; b) A direcção de centros de formação das associações de escolas; c) A coordenação de departamentos curriculares e conselhos de docentes; d) O exercício das funções de acompanhamento e apoio à realização do período probatório; e) A elaboração e correcção das provas nacionais de avaliação de conhecimentos e competências para admissão na carreira docente; f) A participação no júri da prova pública para admissão ao concurso de acesso à categoria de professor titular” (Artigo 35).

¹⁴⁸ A progressão se dá a partir dos seguintes requisitos: para categoria professor, permanência de um período mínimo estabelecido, com dois períodos de avaliação do desempenho em que seja atribuída menção qualitativa mínima de bom e para categoria professor titular, permanência de um período mínimo estabelecido, com três períodos de avaliação do desempenho em que seja atribuída menção qualitativa mínima de bom.

¹⁴⁹ A formação docente é compreendida em três dimensões: a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua, tal como prevista na LBSE (artigos 34, 36 e 38). À formação contínua são atribuídos os objectivos de aperfeiçoamento, reconversão, apoio a actividade profissional e o desenvolvimento e mobilidade na carreira.

¹⁵⁰ A aquisição de graus académicos na área de conhecimento específico ou em Ciências da Educação, contribui no processo de progressão na carreira docente. A realização da formação contínua de iniciativa de serviços centrais, regionais, do agrupamento ou da escola deve se dar “preferencialmente na componente não lectiva do

O Estatuto estabelece, também, novos critérios para avaliação do desempenho docente de carácter obrigatório, sendo realizada no final de cada período de dois anos escolares, referindo-se a esse tempo de serviço e cria o “Conselho Científico para Avaliação de Professores”, visando implementar, assegurar, acompanhar e monitorar o novo sistema de avaliação do pessoal docente¹⁵¹ (artigo 134).

O exercício da actividade docente deve se dar a tempo inteiro em estabelecimentos de educação ou de ensino público (artigo 73). O horário de trabalho do professor/a do 1º CEB é dividido em vinte e cinco horas de actividades lectivas e dez horas de actividades não lectivas. Sendo as últimas destinadas aos trabalhos individuais e à participação em reuniões pedagógicas. Registra-se que a componente lectiva dos professores do 2º e 3º Ciclos do ensino básico, do secundário e da educação especial é de vinte e duas horas e que os mesmos têm direito a reduções progressivas da carga horária, em função do tempo de serviço. Os docentes do pré-escolar e do 1º CEB, com vinte e cinco anos e trinta e três anos de serviço, podem pedir licença de um ano das actividades lectivas e têm direito a redução de cinco horas, a partir dos sessenta anos de idade.

Como nos referimos, a revisão do ECD tem sido alvo de grande insatisfação, crítica e mesmo de desânimo pelos professores que ressaltam o carácter apressado de sua implementação e o não estabelecimento de canais de diálogo com os docentes. Observamos a divisão da categoria como um sério problema e ainda o estabelecimento de um percentual para acesso à categoria de titular, o que inviabiliza a obtenção do topo da carreira por muitos professores. Os critérios de avaliação do desempenho docente indicam mecanismos de controle altamente sofisticados que se aliam ao rigor estabelecido da definição e encaminhamento da profissão docente presente em todo documento. O estudo do mesmo traz o sentido da pressão constante vivida pelos professores e professoras e nos leva a reflectir, com a ajuda de alguns dados estatísticos e também da literatura educacional, sobre o perfil dos professores do 1º CEB e a imagem docente que se constrói na contemporaneidade.

horário docente” e as formações de iniciativa dos professores nos períodos de interrupção da actividade lectivas. Os docentes têm direito à licença sabática com dispensa da actividade docente, para realização de formação contínua, cursos especializados e investigações pertinentes à área de actuação docente.

¹⁵¹ O processo de avaliação do desempenho compreende as seguintes fases: *a)* Preenchimento de uma ficha de avaliação pelo coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes respectivo; *b)* Preenchimento de uma ficha de avaliação pelo presidente do conselho executivo ou pelo director da escola ou agrupamento de escolas; *c)* Preenchimento pelo avaliado de uma ficha de auto-avaliação sobre os objectivos alcançados na sua prática profissional, na qual identificará a formação contínua realizada; *d)* Conferência e validação dos dados constantes da proposta de classificação, quando esta apresenta as menções de *Excelente*, *Muito bom* e *Insuficiente*, pela comissão de coordenação da avaliação; *e)* Entrevista dos avaliadores com o avaliado para conhecimento da proposta de avaliação e apreciação do processo, em particular da ficha de auto-avaliação; *f)* Reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da classificação final (artigo 44).

O documento do Ministério da Educação “Sistema Educativo Português: 1990-2000”, que apresenta uma sistematização de dados referente a uma década de ensino, logo após a reforma educativa, juntamente com estatísticas publicadas em 2007, ajudam-nos a compor indicativos de um perfil dos professores do 1º CEB em Portugal. A estatística do ano escolar de 2006/2007 indica 37.246 (trinta e sete mil duzentos e quarenta e seis) professores actuando do 1º CEB, no Continente, destacando-se ainda o total de 469.014 (quatrocentos e sessenta e nove mil e catorze) alunos, 24.935 (vinte e quatro mil novecentos e trinta e cinco) turmas, num percentual de 18,8 (dezoito vírgula oito) alunos por turma. A taxa de feminização, entre os anos de 1990 e 2000, apresentou-se acima dos 90% (noventa por cento) e, no mesmo período, dos professores em exercício, 93% (noventa e três por cento) pertenciam ao quadro como efectivos. Quanto à formação, 25,1% (vinte e cinco vírgula um por cento) possuíam curso de licenciatura ou outra formação superior e 74,9% (setenta e quatro vírgula nove por cento) o bacharelato, que ainda era considerada habilitação mínima, ou seja, a totalidade dos docentes já possuía formação exigida legalmente, não havendo registro de professores não habilitados para o exercício do magistério. Houve um aumento do grupo etário mais jovem e o inverso com os docentes com mais de cinquenta anos. *“O grupo etário mais numeroso continuou a ser o dos 40 a 49 anos, que reunia cerca de 45% dos docentes, no último ano em análise.”* O documento (ME, 2004) ressalta como aspectos relevantes a melhoria expressiva quanto à profissionalização, habilitação académica e a integração dos docentes nos quadros efectivos de trabalho, destacando que a redução do número de professores contratados indica maior estabilidade do corpo docente¹⁵² (ME, 2004: 106, 114, 116 e 2007d).

Mas, diante deste quadro, ainda questionamos: quais as imagens da pesquisa do campo educacional em Portugal sobre as professoras/professores do 1º Ciclo do Ensino Básico? Que relações podem ser estabelecidas com o discurso da sociedade mais ampla?

¹⁵² “... a taxa de escolarização no 1.º ciclo atingiu os 100 por cento, em 1980/1981, tendo estabilizado neste nível percentual. No 2.º ciclo, esta taxa praticamente triplicou, registando-se um aumento de 34,4 por cento para 86,4 por cento. No 3.º ciclo, a taxa de escolarização efectivamente triplicou, verificando-se uma subida de 27 por cento para 82,5 por cento. Já no ensino secundário esse aumento foi ainda mais significativo: esta taxa aumentou mais de seis vezes, passando de 8,9 por cento para 59,8 por cento. No entanto, apesar destes consideráveis progressos, a convergência com os níveis europeus está longe de ser alcançada. Com efeito, menos de 50 por cento dos jovens entre os 20 e os 24 anos concluiu o ensino secundário. À excepção da educação pré-escolar, que continua a crescer, e do 1.º ciclo, que regista uma taxa de escolarização de 100 por cento, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário este indicador estagnou desde 1996. No ensino secundário, apenas seis em cada dez jovens com idade para frequentar este nível de escolaridade estavam matriculados no ano lectivo de 2004/2005. É de salientar que a percentagem de alunos que não concluiu o 12.º ano, por reprovação ou desistência, se acentuou com a introdução de exames nacionais obrigatórios, no ano lectivo de 1995/1996. A partir daí, a taxa de reprovações aumentou, estabilizando em valores próximos dos 50 por cento, em 2004” (ME, 2007 b).

Quais são as perspectivas da docência tecidas, no presente, pelas/os professoras/professores? Como estas formas de “ser” e “estar” se articulam ao passado individual e colectivo vivido na profissão? Quais os principais dilemas e tensões do trabalho docente na perspectiva das/os professoras/professores? Com essas questões continuamos a busca de aproximação da tessitura da docência de 1º Ciclo em Portugal.

Os professores e professoras estão presentes de forma marcante na literatura educacional portuguesa. Num levantamento exploratório, é possível perceber a recorrência de temas ligados à docência nos periódicos, nos trabalhos apresentados em congressos, nas teses e livros. Uma revisão de literatura¹⁵³ realizada no Brasil, no final dos anos 1990, indicou um movimento que se dava, no contexto internacional, e também sentido de forma marcante naquele país, em que os professores assumiram um lugar de destaque nas pesquisas educacionais, como sujeitos protagonistas do processo pedagógico, da construção de saberes, da própria formação.

Segundo Nóvoa (1991:67), em contraponto a imagens dos professores como funcionários e técnicos submetidos ao Estado e aos “*cientistas pedagógicos*”, a década de 1980 esboça “*os contornos de uma nova profissionalidade docente, que concede aos professores o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional*”. É interessante, contudo, que o referido autor, bem como outros pesquisadores¹⁵⁴ caracterizam esse mesmo contexto como sendo de “*tempos difíceis para os professores portugueses*”, observando-se inclusive a elevação do chamado “*mal-estar docente*”.

Lopes e Ribeiro (2000) fazem uma interessante análise das “*identidades profissionais no 1º CEB*”, indicando imagens possíveis sobre a docência no passado, no presente e, ainda, caminhos do futuro. Na referida análise, é possível encontrar pistas para a tensão posta anteriormente, ou seja, no momento em que o discurso pedagógico e social ressignifica positivamente a imagem docente é o momento onde vimos aflorar uma grande insatisfação.

Revisitando o caminho histórico da docência do 1º CEB, encontramos no passado uma definição bastante clara dada pela sociedade e pelo próprio professor/a sobre o trabalho docente.

A estrutura da identidade grupal clássica dos professores seria constituída, no seu núcleo, pelos seus papéis tradicionais de transmissor de conhecimentos e de

¹⁵³ Souza, 1997.

¹⁵⁴ Lopes e Ribeiro, 2000; Jesus, et.al.1994, 1996 e Jesus e Abreu, 1994.

disciplinador de comportamentos e, na sua periferia, pelos esquemas de acção ligados à organização escolar clássica, cuja característica essencial se revela na coincidência entre individualismos e colectivismo: a uniformização das práticas e das situações “colectivizava” uma definição de actividade docente individualista e centrada na sala de aula. A identidade profissional pessoal do professor era assegurada pela definição uniformizada e exterior da identidade grupal, que, em última análise e idealmente, se traduziria no colapso da pessoa no profissional... À profissionalização correspondia uma despersonalização (Lopes e Ribeiro, 2000:50).

Uma imagem marcada pelo lugar de detentor de conhecimentos, transmissor, organizador do processo didáctico; enfim, de autoridade. Por outro lado, em seu trabalho a marca do fazer individualizado, cada professor realizando, em sua sala, o seu fazer, um fazer que, entretanto, se repetia de forma massificada em tantas outras salas de aula. A sociedade da modernidade, contudo, entra em crise, trazendo *“diversidade e incerteza irreversíveis nos objectivos, nos modos e nos conteúdos do ensinar: os professores como pessoas não serão mais os mesmos”*. E é nesse contexto que se verifica uma distância entre as exigências da sociedade e da pedagogia e a prática dos professores, entre a prática profissional marcada pela tradição e a vontade pessoal de mudança, essas distâncias geram uma crise profunda nos professores (Lopes e Ribeiro, 2000:51 e 44).

Nesse sentido, Jesus et.al. (1996: 54 e 56), analisando o que mudou e que possa ter contribuído para o mal-estar docente, destacam a desvalorização do papel do professor, o aumento das exigências sobre o trabalho, a indefinição de funções e ainda uma responsabilização extrema dos professores em relação à qualidade do ensino, como factores preponderantes. Segundo os mesmos autores (Jesus et.al., 1994), o nível de motivação dos professores portugueses é baixo e a insatisfação é sensível. Em entrevista, contrapondo a imagem actual e a imagem do passado sobre a profissão docente, uma professora do 1º CEB, trouxe a intensidade dessas tensões em sua própria experiência:

Eu venho de uma aldeia do interior, do norte, as pessoas respeitavam, procuravam ajuda, a criança respeitava, a família respeitava e hoje isso não acontece. Já não só família, mas a criança também não respeita. Só posso dizer assim, deixamos de ter valor, quando eu acho que temos muito valor, porque somos nós que iniciamos esses meninos em sua vida futura, é connosco que eles têm, no fundo, as primeiras responsabilidades, as primeiras descobertas do mundo, da leitura, da escrita tudo isso é papel do professor.¹⁵⁵

Na fala da professora o contraponto entre passado e presente de uma mesma profissão: no passado o professor era respeitado pela sociedade, pelos pais, pelos próprios

¹⁵⁵ Depoimento oral de professora do 1º CEB em uma escola do Concelho de Sintra, no dia 28 de Abril de 2005.

alunos. Hoje, não há reconhecimento para a função docente. A mesma professora refere-se também ao aumento do trabalho, de novas demandas colocadas pela sociedade.

Eu acho que a escola deixou de ser só escola, deixou de ter só o papel de educador como passou a ter diversos ... a educação, alimentar, educar em todos, em todos os sentidos que envolve dar material, ensinar, ensinar valores. Eu acho que, na medida que vão a passar esses primeiros seis anos, acho que as exigências são de ano para ano cada vez mais. Pelo menos, na fase inicial, meu trabalho era chegar, dar aulas, transmitir conhecimentos, valores, mas no fundo era isso só. E, na medida que o tempo passa, não, deixou de ser só isso, já há necessidade de ter lápis dentro da sala, porque eles não têm lápis, já há necessidade de, às vezes, levar a casa, porque o pai esqueceu-se, portanto, eu acho que cada vez mais tende a aumentar¹⁵⁶.

Na experiência pessoal da professora, há o sentido de uma responsabilização crescente e, ao mesmo tempo, a desvalorização social do trabalho realizado. Encontramos, também, na literatura, referências a imagem da docência, nomeadamente na opinião pública, como uma profissão de baixo estatuto. Observamos, assim, a contradição de um contexto que cada vez mais exige *“a especialização, a complexificação de funções e responsabilidades do professor”* e, ao mesmo tempo, desvaloriza o trabalho docente, inclusive considerando que este é pouco especializado e que qualquer um poderia desenvolvê-lo (Jesus et.al., 1996:55). Nesse sentido, Nóvoa (2001:12) afirma que *“nunca como hoje se depositaram tantas esperanças e expectativas na escola, mas, ao mesmo tempo, olha-se para os professores e para os pedagogos como profissionais mediocres e irresponsáveis”*.

Em conferência no VIII Congresso da SPCE (Abril de 2005)¹⁵⁷, a Professora Doutora Maria do Céu Roldão analisou as relações entre a sociedade e a comunidade educacional, destacando a demanda da sociedade portuguesa por um avanço no campo educativo, ao passo que esta mesma sociedade coloca-se contra a intervenção das Ciências da Educação. Há premência de um maior investimento na escolarização. Entretanto, a imagem sobre o professor e seu trabalho é ainda tradicional.¹⁵⁸

Se, no campo das pesquisas educativas, encontramos um protagonismo dos professores, na sociedade em geral acumula-se um discurso com o tom de fortes exigências

¹⁵⁶ Depoimento oral de professora do 1º CEB de uma escola da grande região de Lisboa, no dia 28 de Abril de 2005.

¹⁵⁷ Conferência intitulada “Saber Educativo e Culturas Profissionais – contributos para uma construção/desconstrução epistemológica”, proferida no dia 7 de Abril de 2005.

¹⁵⁸ Na análise desenvolvida por Nóvoa sobre a relação entre a sociedade e as Ciências da Educação, observamos que as contradições não são recentes. *“Nos últimos anos, voltaram as críticas públicas à pedagogia (e às ciências da educação), desta vez com inusitada violência. É verdade que eles se inscrevem numa história longa de escárnio e maldizer. No final do século XIX, momento de consolidação da escola obrigatória, a pedagogia, tida por sinónimo de ‘pedantismo’ e de ‘ignorância’, era regularmente desacreditada na praça pública”* (Nóvoa, 2001:11).

sobre a escola, os professores e sua formação, trazendo, ainda, esse mesmo discurso a desvalorização do trabalho docente e das Ciências da Educação. E, nesse contexto, como se vêem os docentes que estão no dia-a-dia da escola? A fala de uma das professoras entrevistadas, registrada anteriormente, veio ao encontro dessas mesmas questões, trazendo essas contradições para a experiência pessoal e concreta. Contudo, vamos buscando, ainda, outras vozes da escola, vozes que tragam a intensidade das imagens construídas pelos próprios professores sobre a docência, seus dilemas e perspectivas.

Destacamos uma questão que se apresentou de forma recorrente, seja nos momentos de encontro informal entre os professores, seja em apresentações formais¹⁵⁹ e também sinalizada nas entrevistas realizadas: o concurso anual para colocação dos professores¹⁶⁰. Este concurso possibilitava o acesso de novos licenciados no sistema e também a mobilidade entre as escolas do sistema nacional de ensino. As críticas incidem sobre o facto de que sua organização gera uma excessiva mobilidade dos docentes, inclusive para diferentes regiões do país, tal como colocado por duas das professoras entrevistadas:

...o sofrimento dos professores portugueses com o processo de deslocamento constante, exigindo, muitas vezes, o afastamento da família e a adaptação constante a diferentes realidades.¹⁶¹

Penso que influencia muito, pelo menos, em uma fase inicial do nosso trabalho, porque é insegurança, expectativa. Tudo isso na fase inicial. E será que trabalhamos, será que não trabalhamos? Eu acho que não há ser humano que não se sinta um bocadinho mal com toda esta incerteza e depois no dia-a-dia acaba por nos atrasar as coisas. Porque se nós estamos a trabalhar desde o dia 1º de Setembro para uma turma eu já sei qual vai ser a minha turma, eu posso trabalhar, organizar as minhas coisas para no dia “X” eu poder começar a trabalhar, é diferente de estar na escola hoje e amanhã entrar na minha turma. Portanto, eu acho que exige muito mais tempo e não pode ser da forma como eles fazem porque isso vai influenciar sem dúvida nenhuma.¹⁶²

¹⁵⁹ No Fórum de Discussão - “Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança”, realizado na Universidade do Minho, em Fevereiro de 2005, foi composta uma mesa com professores/as portugueses de diferentes níveis de ensino, participantes directos do trabalho de pesquisa que estava sendo socializado no Fórum. Os professores apresentaram relatos que retomaram suas trajetórias na profissão docente, dilemas e também perspectivas.

¹⁶⁰ Os concursos para colocação dos professores realizavam a partir de critérios de avaliação como notas da licenciatura e tempo de serviço, os professores recém formados e os que já actuavam no sistema concorriam às seguintes posições: professor efectivo de escola – quadro de escola, professor de zona pedagógica – ligado ao quadro da região e professores contratados – vínculo provisório. O Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, mantém o concurso também como possibilidade de mudança de escola para professores efectivos que queiram mudar de escola, agrupamento ou zona pedagógica, bem como para os que estão em uma situação provisória e desejam se efectivar.

¹⁶¹ Registro escrito a partir de depoimento oral de uma professora da Escola da Ponte, no dia 21 de Abril de 2005.

¹⁶² Depoimento oral de professora do 1º CEB de uma escola da grande região de Lisboa, no dia 28 de Abril de 2005.

São muitas as falas que trazem como característica do trabalho docente a mobilidade constante e a insegurança quanto a possibilidade ou não de emprego e o local de trabalho. Além dessa questão, citaram como problemáticas do trabalho quotidiano as muitas alterações curriculares, o atrelamento da progressão na carreira à formação contínua, o sistema de avaliação docente, falta de articulação entre os ciclos, nomeadamente o pré-escolar e o 1º CEB, a falta de tempo para uma avaliação mais reflexiva do trabalho entre os professores e, ainda, as dificuldades para articular vida pessoal e profissional, considerando o excesso de trabalho que precisa ser realizado fora do horário. Especialmente, quanto à formação inicial, uma das professoras entrevistadas destacou que as Universidades não preparam para o trabalho do dia-a-dia. *“Na formação académica há uma abordagem geral na docência onde o professor tem que saber de tudo e não sabe efectivamente de nada”*.¹⁶³

Se as questões colocadas indicam um quadro complexo, os mesmos professores ouvidos trouxeram também, em diferentes momentos, indícios sobre a potência da docência e do processo educativo. Dentre aspectos ressaltados, como elementos positivos da prática docente, destacam-se o trabalho com os alunos, a inovação constante que envolve o trabalho, o investimento emocional e a presença do desafio de trabalhar com pessoas.

Analisando possibilidades de futuro para a profissão docente, Lopes e Ribeiro (2000:54) apontam para o que chamam de *“epistemologia ‘feminina’, enquanto epistemologia do contacto ou do concreto, capaz de dar dignidade às sensibilidades e saberes inerentes ao ‘cuidar de crianças’”*. Valorização do *“amor como ética”* e da *“experiência como fonte de conhecimento”*, anunciação da festa e não tanta burocracia: *“optar mais pelo ‘amor’ que pelo ‘controlo’ seria optar pela realização de ‘promessas mais generosas da modernidade’”*.

Buscamos, assim, o encontro com indícios e sinais de práticas e saberes que, rompendo com as imagens estabelecidas pela média e pelo próprio discurso educacional sobre os/as professores/as, tragam a possibilidade de novos olhares à docência, olhares marcados por uma maior sensibilidade.

¹⁶³ Observações feitas pelos professores e professoras que fizeram parte de uma mesa de comunicações durante o Fórum de Discussão - “Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança”, realizado na Universidade do Minho, em Fevereiro de 2005.

4. A formação de professores em Portugal

4.1. A organização da formação de professores em Portugal – alguns apontamentos de estudo

Os lampejos do movimento histórico, bem como as configurações actuais da escola e da docência, tecidos nos itens anteriores, ajudam-nos a focalizar as tramas que se colocam, no contexto presente, sobre a formação de professores do Ensino Básico. Buscaremos, nesse sentido, trazer apontamentos de estudo da legislação e o diálogo com autores do campo educativo em Portugal, na tentativa de apreender os movimentos da formação inicial e da formação contínua.

• Formação inicial de professores

A reforma do sistema educativo em Portugal trouxe também grandes implicações sobre a política de formação dos professores. Nos anos 1980, toda formação passou para o ensino superior, sendo que, inicialmente, a formação dos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico foi colocada a nível do bacharelato, com três anos, e do 2º e 3º Ciclos e Secundário, em nível de licenciatura, com quatro anos.

Substituindo-se as Escolas Normais de Educadores de Infância e as Escolas do Magistério Primário, foram criadas as Escolas Superiores de Educação (ESEs), no nível do ensino superior politécnico, responsáveis, então, pela formação dos educadores e professores do 1º ao 6º ano (1º e 2º Ciclos do Ensino Básico)¹⁶⁴. As Universidades podem, segundo a referida LBSE, realizar a formação de professores de todos os níveis de ensino. A formação para o pré-escolar e 1º CEB no âmbito universitário passou a ser realizada por meio dos

¹⁶⁴ Inicialmente, a LBSE estabeleceu uma formação única para professores do 1º e 2º ciclos, sendo que para o primeiro era necessário cursar o bacharelato de três anos e quem desejasse a formação para o 2º ciclo escolhia uma área e continuava os estudos completando, assim, a licenciatura. Segundo o documento “A formação de professores para o Portugal de hoje” do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas – CRUP (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão J. P., Tavares, s/d) “ao pretender que os formandos adquirissem habilitações simultaneamente para o 1º e 2º ciclo, desvalorizou-se o 1º ciclo como saída profissional”. Em entrevista realizada, no contexto do estudo exploratório da presente investigação, pudemos registrar a avaliação da Presidente do Conselho Executivo de uma escola básica de 1º ciclo sobre esta questão que reforça a referida perspectiva de análise: “Anteriormente a formação de professores acontecia em três anos, sendo possível fazer mais um ano com “variante” em uma área de conhecimento específica. Hoje, o curso é de quatro anos. A professora entrevistada percebe que, anteriormente, muitos professores chegavam à escola de 1º ciclo, mas por ter feito a “variante” em uma área específica, desejavam actuar em outros segmentos do ensino. Hoje, os professores já trazem uma efectiva definição sobre a actuação no 1º Ciclo o que é positivo” (Entrevista oral, realizada em 30 de Março de 2005).

Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP), com curso de três anos, em nível de bacharelato¹⁶⁵ (Canário, 1991, Afonso, 2002:16, Campos 1995). Nos anos 1990, passa-se a formação de todos os professores para o nível de licenciatura, com quatro anos.

Para além das definições legais, buscando um olhar para as tensões que se colocam no plano da formação inicial de professores em Portugal, encontramos, na literatura pesquisada, algumas preocupações recorrentes. Se nas décadas de 1960 e 1970 não havia formação de professores em número suficiente¹⁶⁶, nas décadas de 1980 e 1990, regista-se um grande crescimento dos cursos, chegando hoje a situação de excesso de professores formados frente ao número de vagas, produzindo o desemprego docente (Campos, 1995 e Ceia, 2003).

A organização dada à formação inicial de professores pela LBSE coloca a questão do *locus* adequado para realizar essa formação, já que reconhece a mesma possibilidade de grau académico por instituições específicas: as Escolas Superiores de Educação e as Universidades¹⁶⁷. Afonso (1994:15) defende que a formação aconteça em unidades ou escolas próprias o que só se verifica nas ESEs e, na mesma direcção, Campos (1995: 11) afirma que *“apenas as escolas superiores de educação são instituições de formação de professores; as universidades, de facto, só têm cursos de formação de professores, ...cursos de formação de professores que resultam do contributo justaposto de vários departamentos, sem qualquer estrutura de coordenação adequada”*. Por outro lado, o documento “A formação de professores no Portugal de hoje”, organizado pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas – CRUP, sinalizando a complexidade da acção docente, indica a Universidade como espaço de formação:

Não é por ter uma vertente profissionalizante que a formação de professores deve deixar de ser realizada nas Universidades. Pelo contrário, a sua sólida base cultural, e a sua íntima ligação com a investigação sugerem que as Universidades são, na verdade, locais privilegiados para a realizar (Alarcão et.al., s/d).

A formação de professores no âmbito das Universidades traz para o debate a questão da “organização” ou “modelos” de formação de professores em Portugal. Num painel sobre o tema, Sá-Chaves (2002:154) sintetiza as principais abordagens: *“fórmula tradicional”*

¹⁶⁵ Segundo Sim-Sim (1994:160) a elevação da formação ao nível superior veio *“dar corpo a um conjunto de intenções e projectos iniciados em 1973 pela Reforma Veiga Simão e posteriormente retomados pelo primeiro governo constitucional”*.

¹⁶⁶ Campos (1995:19) destaca que *“entre 1930 e 1970 só houve cursos específicos de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico e de educação física; para o exercício da docência nos outros níveis de ensino, eram recrutadas pessoas com cursos superiores no mesmo domínio ou de domínio próximo das disciplinas a ensinar. Só entre os anos setenta e noventa é que foram sendo criados, progressivamente, cursos específicos de formação de professores para os outros níveis de ensino”*.

¹⁶⁷ Apenas no caso da formação dos educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclos.

- licenciatura numa secção dos cursos das Faculdades de Letras e Ciências, frequência optativa das ciências pedagógicas, acesso ao estágio muito tarde, o modelo “*ramo educacional das faculdades de ciências*” (semi-integrado) - o aluno que a certa altura opta pela carreira de professor, cursará, em regime obrigatório, as disciplinas de ciências da educação e “*modelo integrado*” - o aluno matricula-se numa licenciatura de ensino e frequenta, desde o primeiro ano, disciplinas académicas e da área de educação.

Nos modelos não integrados a formação pedagógica é apenas um complemento, há uma adequação dos currículos académicos à formação de professores (Afonso, 1994:17). O “modelo integrado” foi referendado pela LBSE (Nº 46/86) que prevê, como princípio, no Artigo 30º: “*Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática*”. Foi esta a proposta desenvolvida pelas ESEs e pelas Universidades nos Cursos de Educadores de Infância e professores do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. Esta perspectiva já indica, segundo Roldão (2002:157), uma compreensão da formação como algo para além da adição de disciplinas, contudo a referida autora ainda regista a fragmentação de muitos cursos, apesar do proclamado discurso de integração¹⁶⁸.

Quanto à formação inicial, é preciso, ainda, destacar que a consolidação do processo de formação de professores, por meio de sua elevação ao nível superior, trouxe o reconhecimento de um corpo teórico-prático e científico no qual se insere o fazer docente, indicando o fortalecimento das Ciências da Educação em Portugal. Segundo Campos (1993:12), esse desenvolvimento recente partiu, nomeadamente, do envolvimento do ensino superior com a formação de professores¹⁶⁹.

Relativamente à formação de educadores de infância e de professores do ensino primário isso só aconteceu já na década de oitenta, com a abertura de 14 Escolas Superiores de Educação, da rede do ensino politécnico, que substituíram as Escolas do Magistério”. Essas escolas “dão um lugar de destaque às Ciências da Educação, o que não acontecia nas Escolas do Magistério, sobretudo até meados da década de setenta (ibid.).

Os Mestrados e, mais tarde, os Doutoramentos vieram pela necessidade de professores para as Escolas Superiores de Educação e, da mesma forma, pelo impacto trazido com a criação dos Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP), nas Universidades. No final dos anos 1980, surgem os Cursos de Estudos Superiores

¹⁶⁸ Ceia (s/d: 9) enfatiza a fragmentação das disciplinas e dos currículos na formação inicial: “*É verdade que os actuais modelos curriculares de formação inicial de professores pecam pela excessiva departamentalização das disciplinas e pela quase ausência de intercâmbios disciplinares, por causa do fechamento dos currículos*”.

¹⁶⁹ Campos (1993) destaca que esse processo teve como marco a fundação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação em Maio de 1990.

Especializados ou Cursos Universitários com formação nas áreas de Administração Escolar, Supervisão Pedagógica e Animação Sócio-Cultural. E, nesse mesmo período, instituiu-se a Licenciatura em Ciências da Educação nas Universidades do Porto, Lisboa e Coimbra, contribuindo para a formação de recursos humanos e para a afirmação desse campo (ibid.).

A elevação da formação de professores ao nível superior trouxe, também, o desenvolvimento da investigação. Segundo Campos (1995), a investigação teve impulso nas Universidades que contavam com cursos de Mestrado e Doutoramento, já que esta função não está clara nos politécnicos¹⁷⁰. Afirma, contudo, que o desenvolvimento das Ciências da Educação em Portugal deu-se, de facto, no campo da formação de professores e não na investigação (ibid. e Marmoz, 1993:13).

Colocamo-nos, hoje, já num outro momento da formação de professores em Portugal, que vem pela discussão do processo de Bolonha e que culmina com uma nova organização. Sinalizaremos, então, alguns percursos das políticas educativas actuais, bem como os encaminhamentos do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

- **Indicativos sobre os impactos do processo de Bolonha: política educativa e nova configuração da formação inicial de professores em Portugal.**

Num movimento passado-presente, percorremos indícios sobre a formação de professores, destacando lampejos sobre as diferentes configurações assumidas. Esse mesmo movimento nos impulsiona a pensar as políticas educativas que situam Portugal num contexto mais amplo: a Comunidade Europeia. Políticas que trazem marcadamente um viés

¹⁷⁰ Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) o Ensino Superior compreende o Ensino Universitário e o Ensino Politécnico, destacando-se os seguintes objectivos no Artigo 11.º: “O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica” e “O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais”. Observamos, nesse texto, ênfase na formação científica, no ensino universitário e na formação técnica, no politécnico. No primeiro o desenvolvimento da capacidade de concepção, além da inovação e análise crítica, enquanto no segundo subtrai-se a ênfase na concepção. O ensino superior atribui os graus de bacharel, licenciado, mestre e doutor e acontece em Universidades e o politécnico os graus de bacharel e licenciado, desenvolvendo-se em Escolas Superiores especializadas no domínio da tecnologia, da arte e da educação. Sim-Sim (1994:160) esclarece que o Ensino Superior de Curta Duração, foi regulamentado em 1977 e com a LBSE designado de politécnico.

economicista e que pressionam a reorganização da vida social em diferentes dimensões, dentre as quais a educação que assume um papel de especial relevância. Coloca-se, assim, na ordem do dia a discussão da elevação do nível de escolarização dos portugueses, a formação ao longo da vida e a formação de professores.

Será apenas nos anos sessenta do nosso século XX, que Portugal iniciará um processo de renegociação da sua inserção no sistema mundial. A viragem da economia portuguesa para o espaço europeu na década de sessenta, a Revolução de Abril de 1974, o fim do ciclo do império, o processo de integração na Comunidade Económica Europeia / União Europeia desde 1976, e, recentemente, a participação na primeira fase da união económica e monetária, representam múltiplos sinais de uma intenção assumida no sentido de rever a antiga posição de Portugal no sistema mundial. Essa viragem estratégica na situação portuguesa irá também traduzir-se nas políticas de educação (Teodoro, 2003:133).

Ao estudarmos a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), bem como os desdobramentos para a formação inicial e contínua de professores, encontramos a institucionalização de uma política que traz a culminância de um processo de organização. Entretanto, as configurações políticas e económicas internacionais, dos últimos anos, apontam para a necessidade de repensar a estrutura do ensino superior e, conseqüentemente, a formação de professores.

O ensino superior na Europa traz uma história que remonta à Idade Média e que a afirmou como um poderoso instrumento de preservação da cultura. Com o Estado-Nação, no início do séc. XIX, há uma profunda modificação em suas estruturas, pois são colocadas frente ao desafio da formação de profissionais para a nova era industrial. Na actualidade, contudo, as Universidades enfrentam a exigência de um outro momento marcado pelos seguintes aspectos:

ampliação de seus usuários (passagem de uma educação superior de elite para uma educação superior universalizada), de suas acções (para responder às necessidades de uma sociedade globalizada) e de seus objectivos (a serviço de uma sociedade – a do conhecimento) ¹⁷¹ (Hortale e Mora, 2004:938 e 939).

A educação superior na Europa, no início da década de 1990, não correspondia às exigências do novo contexto económico e social, tendo como características: o carácter

¹⁷¹ Nesse sentido, o Prof. Doutor António Magalhães, na Conferência “A identidade do Ensino Superior: A educação Superior e a Universidade”, ressaltou que a dissolução da narrativa moderna sobre o ensino superior e a crise de identidade na qual foi colocado, faz um apelo ao carácter empreendedor e empregabilístico, buscando-se, assim, como características de sua recomposição no contexto actual: relevância social e económica, empreendedorismo, eficácia/eficiência e prestação de contas (VI Colóquio de Ciências da Educação, realizado na Universidade Lusófona de Lisboa, de 5 e 6 de Maio de 2005).

público, insuficiente financiamento de natureza privada, oferta de cursos desvinculados das demandas sócio-económicas e rigidez estrutural. Esse cenário desperta uma mobilização política. Ministros da Educação, de alguns países europeus, assinam, em 1998 em Paris, a “Declaração de Sorbonne”, enfatizando a importância de renovação do ensino superior frente às exigências da sociedade (ibid., 942, 943 e 944).

Essa declaração foi o embrião de uma nova declaração assinada em 1999 por 29 ministros de Educação europeus (não somente os ministros da UE, mas também de outros países europeus), chamada de ‘Declaração de Bolonha’, que deu início ao importante processo de renovação em que hoje estão imersas as universidades¹⁷² (ibid., 944).

A Declaração assegura a dimensão intelectual e cultural da educação superior europeia, buscando, entretanto, aumentar a *“aplicabilidade da educação superior para o desenvolvimento da sociedade em seu sentido mais amplo”*. Busca consolidar, até o ano de 2010 o “Espaço Europeu de Educação Superior”, destacando três objectivos:

aumentar a competitividade e a atratividade em nível internacional da educação superior europeia, melhorar a adaptação da formação dos graduados europeus às demandas do mercado de trabalho¹⁷³ e desenvolver a mobilidade interna e externa de estudantes e graduados¹⁷⁴ (ibid., 944).

Do ponto de vista da proposta de organização, o processo de Bolonha indica uma estrutura de formação do ensino superior em três ciclos (graus de bachelor, master e doctor), tendo em vista facilitar o processo de comparação entre os sistemas, desenvolvendo o controle da qualidade¹⁷⁵ (Ponte et. al, 2004). O chamado “1º ciclo de estudos superiores”, corresponde

¹⁷² Hortale e Mora (2004:946) destacam que a Declaração de Bolonha não está circunscrita à União Europeia. Tendo sido elaborada por Ministros da Educação europeus, contudo não tem um valor legal. *“Portanto, não se caracteriza como um mandato da UE que obriga os países-membros ao seu cumprimento; é um acordo que só tem validade se os governos signatários o implementarem em seus respectivos países”*.

¹⁷³ Cachapuz (2002:31) assinala que a formação é um instrumento estratégico, já que o processo enfatiza a competitividade europeia em relação aos demais blocos económicos, buscando maior empregabilidade no espaço comum europeu.

¹⁷⁴ *“Com a Declaração de Bolonha, assinada em 19/06/99, pretenderam os Ministros da Educação da União Europeia dar um sinal claro da necessidade de se encontrar, nesse espaço político e económico, uma forma de tornar «inteligíveis» e «comparáveis» os graus conferidos pelas universidades europeias. Estes dois termos ficaram consignados na Declaração de Praga, de 19/05/01, e são aqueles que melhor traduzem o espírito das duas declarações que, afirmando a aposta na manutenção da riqueza cultural decorrente da diversidade apresentada pelas universidades dos vários países-membros, não se confundem com qualquer tentativa de uniformizar os vários sistemas de ensino neles existentes. Trata-se, como tem sido dito, de encontrar um conjunto de convenções que permitam aos mercados empregadores diferenciados uma interpretação rápida e rigorosa dos graus do ensino superior”* (CRUZ, Isabel et. al., 2003:2).

¹⁷⁵ Outro instrumento é o de créditos europeus (European Credit Transfer System – ECTS). “A idéia-chave na definição é que os créditos do curso não são baseados nas horas de docência do professor, como é tradicional, mas nas horas de trabalho-padrão de que um estudante necessita para adquirir as competências que lhe foram definidas previamente em cada disciplina” (Hortale e Mora, 2004:952).

ao que hoje denomina-se licenciatura em Portugal e o “2º ciclo de estudos superiores” equivalente ao Mestrado.¹⁷⁶ É importante destacar que o primeiro ciclo tem como finalidade o mercado de trabalho, portanto tais modificações implicam numa ampla mudança curricular, assumindo especial relevância na análise das propostas sobre formação de professores.

Em entrevista, a Professora que coordena o actual curso de licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico, na ESE de Lisboa, responsável pela supervisão dos estágios profissionalizantes¹⁷⁷, destaca esta questão como um dos principais desafios para formação de professores. Considerando a actuação de duas instituições, ou seja, as Escolas Superiores de Educação e as Universidades e também a dispersão de projectos de formação, no contexto do processo de Bolonha, será necessário buscar um consenso “à volta do que deve ser a formação de professores, desde a educação de infância até o ensino básico e secundário”.

... o que significa que a formação é assegurada por um conjunto de instituições de ensino superior em que não há unanimidade em termos de projectos de formação, em termos de planos de estudo, enfim. Quer dizer, cada instituição de formação privilegia nos seus planos de estudos e nos modos de os operacionalizar os aspectos que considera mais pertinentes... sobretudo nos modos de operacionalizar a relação teoria-prática, isto é a componente profissionalizante destes cursos. Na minha opinião é a este nível que há a maior dispersão de entendimentos sobre o que é ou deve ser a prática pedagógica destes futuros professores. Em algumas instituições parece entender-se a prática profissional como um espaço de aplicação de teorias didácticas... Na ESE de Lisboa, procuramos que seja a componente prática que alimente a reflexão teórica necessária. Por isso, privilegamos um modelo de estágios na modalidade projecto, dando corpo teórico a um modelo de currículo integrado. Penso que nestes últimos anos temos contribuído de algum modo para formar professores de acordo com um perfil de professor reflexivo, estimulando o desenvolvimento de competências de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Espero que o chamado processo de Bolonha venha de algum modo trazer algum pensamento crítico sobre a formação de professores e torne possível maiores consensos entre as instituições que a praticam.

Caracterizada, em linhas gerais, a Declaração de Bolonha, buscaremos indicar as implicações que seu desdobramento, nomeadamente designado “processo de Bolonha”, para o campo da formação inicial de professores em Portugal, já que a reestruturação do ensino superior indica também uma reestruturação dessa formação. Cachapuz (2002:32) ressalta o processo como uma oportunidade de repensar a “*formação de profissionais cientificamente e pedagogicamente preparados, reflexivos, com espírito crítico e que se sintam à vontade com*

¹⁷⁶ Quanto à duração de cada ciclo, observa-se uma pluralidade de propostas de organização, tais como: três anos (1º ciclo) mais dois anos (2º ciclo), quatro anos mais um, dois mais três e ainda quatro mais um. Comunicação oral do Professor Doutor João V. Costa, intitulada “O processo de Bolonha e suas implicações na Reforma do Ensino Superior”, no VI Colóquio de Ciências da Educação, realizado na Universidade Lusófona de Lisboa de 5 e 6 de Maio de 2005.

¹⁷⁷ Entrevista concedida pela Professora Doutora Clara Rolo, no dia 16 de Dezembro de 2005.

a mudança e a incerteza”, uma oportunidade que “não pode ser perdida”. O parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área de Formação de Professores (Ponte et al., 2004)¹⁷⁸ sinalizam, nessa mesma direcção, afirmando que o processo de Bolonha pode contribuir para reorganização dos cursos de formação de professores, sendo uma oportunidade para um sistema mais coerente para todas as áreas disciplinares¹⁷⁹.

Dos estudos realizados¹⁸⁰, bem como da tentativa de participação no debate actual sobre a docência de 1º CEB e a formação de professores em Portugal, duas questões se colocaram como conflituosas, nomeadamente na discussão do processo de Bolonha: a diminuição ou não dos cursos de formação de professores e a diferenciação do processo de formação dos professores dos diversos níveis de ensino. Como visto anteriormente, por um lado, do ponto de vista da Declaração, o objectivo do 1º ciclo de estudos superiores é a inserção no mercado de trabalho e, no campo da formação de professores, esta alternativa poderia significar redução do tempo de formação hoje proposto ou ainda a possibilidade de uma formação diferenciada, ficando os educadores de infância e professores do 1º e 2º Ciclos

¹⁷⁸ Elaborado ao abrigo do Despacho n.º 13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior, publicado no Diário da República, II série, em 13 de Julho de 2004, pp. 10 579-80.

¹⁷⁹ Em comunicação oral no VIII Congresso da SPCE, realizado na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, de 7 a 9 de Abril de 2005, o Prof. Doutor António Teodoro ressaltou, no painel “Cenários de Formação de Professores/Educadores” que as modificações nas Universidades portuguesas historicamente se colocam a partir de agendas externas e que no caso do processo de Bolonha é preciso transformar riscos em possibilidades. Encontramos, ainda, em Cachapuz (2002:32) a consideração de que o processo de Bolonha trouxe luz à formação inicial que desde os anos 1990 foi renegada pelo discurso sobre a formação contínua. “... a atenção na formação inicial de professores foi algo desvalorizada. Não houve produção de estudos de índole meta-analítica sobre a formação inicial de professores em Portugal”.

¹⁸⁰ Do ponto de vista dos debates que foram travados em torno desta questão destacamos dois documentos. “A Declaração de Bolonha e a Formação Inicial de Professores nas Universidades Portuguesas” (Cruz et al. 2003) propuseram, em sua síntese final, uma configuração para a formação de professores em Portugal, onde a formação inicial para os professores, em regime de monodocência (educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico), dar-se-ia em quatro anos, em nível de licenciatura, já a formação para os professores em regime de pluridocência seria desenvolvida em duas etapas “*correspondendo a primeira à obtenção de um grau académico ao fim de quatro anos (licenciatura), seguido por um curso de pós-graduação profissionalizante com a duração mínima de um ano*”. Já o parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área de Formação de Professores (Ponte et al., 2004), traz uma proposta de organização da formação de professores de todos os níveis no 2º ciclo de estudos superiores, ressaltando, assim, o princípio de que a docência deve requerer o mesmo nível de formação académica, “*só deste modo se pode assegurar uma formação adequada nas diversas facetas de qualificação do professor e só desse modo se pode assegurar o reconhecimento social indispensável ao efectivo exercício da profissão*”. Ressaltando a complexidade que envolve a docência, o parecer colocou-se contrário a diminuição da formação inicial, bem como a diferenciação da formação dos professores dos diversos níveis de ensino. Este mesmo parecer indicou a criação de um curso de Técnico de Educação, no 1º ciclo de estudos superiores, como etapa preparatória da formação do educador de infância e dos professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico. Esse curso envolveria formação nas áreas disciplinares fundamentais, formação educacional, prática e ainda formação cultural, pessoal, social e ética e possibilitaria o exercício de funções técnicas. Assim, o estudante poderia entrar no mercado de trabalho ou prosseguir os estudos superiores. “*O 2º ciclo de formação superior envolve estudos complementares que permitem então o exercício autónomo de todas as actividades profissionais específicas de um educador de infância ou de um professor do 1º ciclo do EB*”. O parecer enfatizou que a formação de professores e educadores de infância corresponderia ao curso em nível de 2º ciclo (ibid.).

com uma formação de 1º Ciclo, ao passo, que os de 3º Ciclo e Ensino Secundário, com uma formação de 2º Ciclo de estudos superiores.

Por outro lado, a fala da representante da Federação Nacional dos Sindicatos da Educação – FNE, num Colóquio realizado em 2005¹⁸¹, ressaltou que a Declaração de Bolonha tem como perspectiva abreviar a entrada no mercado de trabalho, abreviar o tempo de formação, a graduação como uma primeira etapa da formação ao longo da vida. A proposta do sindicato, entretanto, consiste no investimento na qualidade, não aceitando o rebaixamento da formação para três anos, nem a diferenciação na formação de professores dos diferentes níveis.

Após um tempo de debates e estudos materializados nos referidos pareceres, em Dezembro de 2006, visando a adequação dos cursos de formação de professores em Portugal ao processo de Bolonha, o Ministério da Educação lançou um anteprojecto, definindo o Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência, concretizado no Decreto-Lei nº. 43/2007, de 22 de Fevereiro.

Tendo em vista a estrutura de ciclos de estudos do ensino superior, proposto pelo processo de Bolonha, a formação passa a ser dividida em Licenciatura em Educação Básica e Mestrado, sendo a profissionalização assegurada apenas ao nível de Mestrado para todos os professores da educação pré-escolar, ensino básico e secundário. Nesse sentido, a habilitação profissional continua exigindo o mesmo nível de qualificação profissional para todos os docentes, mantendo o princípio instituído pela alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1997, quando a Licenciatura passou a ser exigida como habilitação mínima para a docência. Segundo, a apresentação do referido Decreto, a elevação da formação ao nível de Mestrado revela a busca de reforçar a qualidade da formação e do estatuto profissional dos professores.

O Decreto-Lei nº. 43/2007, de 22 de Fevereiro amplia a abrangência de níveis e ciclos de ensino, assim, a habilitação do docente generalista passa a incluir *“a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico”*. A Licenciatura em Educação Básica constitui uma primeira etapa de formação comum a todos que busquem habilitação numa das quatro áreas: educação pré-escolar, 1º CEB, educação pré-escolar e 1º CEB e 1º e 2º CEB.¹⁸²

¹⁸¹ VI Colóquio de Ciências da Educação, realizado na Universidade Lusófona de Lisboa de 5 e 6 de Maio de 2005. Workshop: Formação e carreiras docentes. Implicações nos estatutos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundários do processo de Bolonha.

¹⁸² Para ingresso no Mestrado, segundo ciclo de estudos e que confere profissionalização para a docência, exige-se 30 créditos em Português, 30 créditos em Matemática, 30 créditos em Estudo do Meio (Ciências da Natureza



A Licenciatura em Educação Básica inclui as seguintes componentes: a) Formação educacional geral; b) Didáticas específicas; c) Iniciação à prática profissional e d) Formação na área de docência. Nos créditos relativos aos itens a, b e c, inserem-se “*a formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional*”. Já a obtenção do grau de Mestre exige cumprimento das unidades curriculares que integram o plano de estudos do Mestrado e “*da aprovação no acto público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada*”. Desta forma, há uma modificação na natureza do trabalho científico a ser apresentado, incidindo directamente sobre a inserção na prática de ensino.

Observamos no texto a incorporação dos discursos travados no campo das Ciências da Educação, quando ressalta “*a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares...*”, ou seja, uma perspectiva que procura ver a docência de forma ampliada, incorporando a reflexão e a investigação como partes da dinâmica docente. O Decreto também destaca a importância atribuída pelo novo sistema “*a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional*”¹⁸³.

Como podemos observar, o tempo de desenvolvimento da presente pesquisa situa-se num contexto de grandes debates, conflitos e definições no campo da docência e a formação de professores, uma realidade em movimento. Encontramos, assim, indícios e sinais que procuramos apreender, não na pretensão da totalidade, mas pelo sentido que se afirma na própria multiplicidade de elementos da realidade educativa portuguesa. Destacamos abaixo o trecho do livro da vida que expressa os movimentos empreendidos pela pesquisa no sentido de capturar esta multiplicidade.

Ontem, dediquei o tempo de trabalho à leitura de artigos da “Página da Educação”, do site da FENPROF e do Ministério da Educação, buscando me actualizar em relação aos movimentos da realidade

e História e Geografia de Portugal) e 30 créditos em Expressões. “*Por seu turno, a habilitação profissional para a docência de uma ou duas áreas disciplinares, num dos restantes domínios de habilitação, é conferida a quem obtiver esta qualificação num domínio específico através de um mestrado em Ensino cujo acesso está condicionado, por um lado, à posse do grau de licenciado pelo ensino superior e, por outro, à aquisição de um determinado número de créditos na área disciplinar, ou em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelo mesmo*” (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro: 1320).

¹⁸³ A ênfase na prática profissional indica a obrigatoriedade de que as instituições de ensino superior estabeleçam uma parceria formal com os estabelecimentos de educação básica.

educativa em Portugal. À distância pude acompanhar, ao longo destes meses, já no Brasil, a intensidade das mudanças da política educacional e a forte reacção dos professores.

Lá estudei um pouco da História da Educação portuguesa e, nesse movimento, voltei a Idade Média, mas, ao mesmo tempo, pude viver, durante um ano e dez meses, o tempo presente dessa história. Nessa vivência, como pesquisadora e também como mãe de um aluno do 1º CEB, senti a turbulência da escola, da docência, das políticas. Os professores severamente “atacados” pela sociedade, pela media e por políticas de tom inquisitório: mudança nos critérios de colocação, enfoque predominantemente técnico sobre a avaliação, controle do trabalho docente, ampliação do tempo de trabalho na escola, congelamento da progressão na carreira docente. Ouvi as professoras do Caio, as professoras entrevistadas, pais, dirigentes escolares, responsáveis por Centro de Formação Contínua, assisti programas de televisão. Esse período foi tenso, instável, uma certa insegurança em relação ao futuro da profissão, um futuro que parece que vinha à revelia das reivindicações e lutas dos docentes.

Logo depois de minha saída, um acontecimento marca a história da docência em Portugal, a revisão do “Estatuto da Carreira Docente” empreendida pelo Ministério da Educação, sem participação e apoio dos professores e de suas associações representativas. Em conversa recente, por telefone, D. Maria Tereza me falou com tristeza sobre o desânimo de seu filho professor e inclusive a perspectiva de buscar trabalho em outro país. A essa narrativa de tom desanimador, pude unir a leitura de artigos publicados por professores desde as primeiras discussões sobre o ECD até sua publicação oficial e a reacção dos professores. (...)

O acompanhamento dessas notícias me faz pensar que o texto de contextualização não pode ser considerado concluído, pelo menos até o final da tese

(Livro da Vida, 08 de Janeiro de 2007).

Observamos, assim, durante a elaboração da presente pesquisa, intensos debates que trouxeram para a pauta de discussão a formação de professores e a docência, como campo sempre em movimento e construção. O olhar dirigido à amplitude do processo histórico e as contradições e tensões do momento actual constituem a busca de situar, contextualmente, o presente trabalho, dando, com mais clareza, inteligibilidade às vozes que vêm da própria escola de 1º Ciclo do Ensino Básico e que são os sujeitos participantes do presente trabalho.

• **Formação contínua**

A reforma educativa colocou a formação contínua como direito e dever de todos os professores. A preocupação com esta modalidade de formação não é recente e está presente na história da educação em Portugal.

No séc. XIX, encontram-se muitas iniciativas sendo, contudo, marcadas por investimentos pontuais. No período chamado “*militante*”, a formação contínua aparece ligada às Conferências Pedagógicas do séc. XIX e na 1ª República por meio da ênfase na formação dos professores primários. Com o Estado Novo (1933-1974), a fase foi denominada como “*ideológica*”, também com diversas iniciativas. Ainda nesse período, “*em plena reforma de*

Veiga Simão, regista-se em 1972-73, a abertura de Centros Regionais, destinados a dinamizar as escolas, promoverem acções de formação, prestarem apoio técnico e facilitarem o intercâmbio pedagógico". Mas, é efectivamente o "25 de Abril" que vai trazer o período de "arranque" com um renovado movimento pedagógico, desenvolvendo-se, nesse contexto, muitas acções de formação"¹⁸⁴ (Fontes, s/d).

A institucionalização da formação contínua efectiva-se nos anos 1980, especialmente com a LBSE que *"reconhece o direito à formação contínua a todos os educadores e professores, prevendo que esta seja suficientemente diversificada, de modo a assegurar o aprofundamento e actualização dos conhecimentos e competências profissionais e possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira"*. Encontramos, assim, na década de oitenta, um movimento de organização política dos processos de formação contínua (ibid., 1-4 e Decreto-Lei nº 249/92, de 22 de Fevereiro).

Em entrevista realizada com a Diretora e a Assessora Pedagógica de um Centro de Formação, as professoras referem-se a essa mudança histórica, ou seja, à passagem de um processo informal para o contexto de uma definição direccionada à formação, tornando-a um investimento contínuo e sistemático.

- ... realmente não havia formação contínua, de uma forma sistemática. É claro que as escolas ou algumas entidades tinham dinâmicas próprias, desenvolvendo actividades/iniciativas como colóquios, seminários...
- Não de uma forma contínua, mas pontual.
- Não este sistema, organizado, com cursos, oficinas, seminários, estágios, círculos de estudos.
- Tínhamos a formação inicial, os estágios pedagógicos... e a partir daí os docentes faziam a formação que entendessem, por sua livre e espontânea vontade, sem qualquer implicação na progressão das suas carreiras...¹⁸⁵

A política de formação contínua, organizada com o desdobramento dos Decreto-Lei nº. 249/92, de 22 de Fevereiro e 274/94, de 28 de Outubro, trouxe, então, desde a concepção até a operacionalização de um sistemático e institucionalizado processo que marca

¹⁸⁴ Fontes (s/d) enumera as seguintes acções: 1974 - realização de muitas improvisadas acções de sensibilização dos professores; 1975 - realização de cursos para delegados pedagógicos; 1976 - "..., organizam-se cursos para todos os coordenadores pedagógicos, introduziu-se no horário do professor um espaço de tempo destinado à formação para reuniões de carácter pedagógico, aspecto que constituiu uma enorme inovação" e em 1977 - "procura-se constituir uma estrutura capaz de suportar um processo de formação contínua de professores. Assim, é criada uma Comissão Instaladora de um Curso de Formação de Formadores. Esta comissão chegou a elaborar um curriculum destinado a formar um corpo de formadores de formadores....As intenções eram boas, mas situação económica do país exigia forte contenção das despesas públicas, e o resultado foi continuar-se a improvisar em termos de formação de professores".

¹⁸⁵ Entrevista realizada no dia 22 de Novembro de 2005, em um Centro de Formação na Região de Lisboa.

uma nova etapa da formação contínua em Portugal¹⁸⁶. O novo Estatuto da Carreira Docente faz alterações aos referidos decretos, mantendo, entretanto, a configuração geral.

O Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, regulamenta, de forma genérica, “a formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário”.¹⁸⁷ Culminando esse processo de institucionalização, o Decreto-Lei 249/92, de 9 de Novembro, define os princípios, as áreas, modalidades e níveis, firmando, ainda, a formação contínua como um dos elementos para a progressão na carreira do pessoal docente, por meio da atribuição de créditos.¹⁸⁸

Destacam-se as instituições habilitadas a oferecer a formação contínua, nomeadamente as Universidades e “os centros de formação das associações de escolas, resultantes de agrupamentos de escolas de uma determinada área geográfica, definida pelo Ministério da Educação”.¹⁸⁹ E, dentre os objectivos sinaliza-se a melhoria da qualidade do ensino, o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica, o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional e a possibilidade de reconversão profissional, ou seja, uma maior mobilidade entre os graus de ensino¹⁹⁰ (Decretos-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, 274/94, de 28 de Outubro e 249/92, de 9 de Novembro).

¹⁸⁶ O Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, regulamenta, de forma genérica, “a formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário”... “Estabelecendo os seus objectivos, refere-se que a formação contínua constitui condição de progressão na carreira...”. “Também o Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, se refere à formação contínua como uma das modalidades de formação...” Culminando este processo de institucionalização o Decreto-Lei 249/92, de 9 de novembro, define os princípios, as áreas, modalidades e níveis, firmando, ainda, a formação contínua como um dos elementos para a progressão na carreira do pessoal docente, por meio da atribuição de créditos. Destacam-se as instituições habilitadas a oferecer a formação contínua, nomeadamente as Universidades e “os centros de formação das associações de escolas, resultantes de agrupamentos de escolas de uma determinada área geográfica, definida pelo Ministério da Educação”. O Decreto-Lei 249/92, de 9 de novembro criou um “conselho coordenador da formação contínua”, posteriormente, denominado pelo Decreto-Lei 274/94, de 28 de Outubro “Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua”, responsável pela coordenação, acreditação e avaliação de todo o sistema instituído (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro e 274/94, de 28 de Outubro).

¹⁸⁷ “Também o Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, se refere à formação contínua como uma das modalidades de formação...”.

¹⁸⁸ As ações de formação visando a progressão na carreira são gratuitas e os professores tem direito a dispensa de oito dias lectivos para participar dessas ações (Campos, 1995).

¹⁸⁹ O Decreto-Lei 249/92 criou um “conselho coordenador da formação contínua”, posteriormente, denominado pelo Decreto-Lei 274/94 “Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua”, responsável pela coordenação, acreditação e avaliação de todo o sistema instituído (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro e 274/94, de 28 de Outubro).

¹⁹⁰ São reconhecidas várias modalidades de formação incluindo: Cursos de formação; Módulos de formação; Frequência de disciplinas singulares no ensino superior; Seminários; Oficinas de formação; Estágios; Projectos; Círculos de estudos, incidindo especialmente sobre as “Ciências da educação e ciências da especialidade que constituam matéria de ensino”; “Prática e investigação pedagógica nos diferentes domínios da docência”; “Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural”; “Língua e cultura portuguesa” e “Técnicas e tecnologias de comunicação” (Decreto-Lei 249/92, de 9 de novembro Artigos 3º, 6º e 7º).

É importante destacar a relação estabelecida, por esta regulamentação, entre formação contínua e progressão na carreira. A participação em processos de formação garante ao professor a obtenção de créditos indispensáveis à mudança de escalão. Coloca-se, ainda, como forte característica, a tentativa de “descentralização do sistema”¹⁹¹ e de “autonomia docente”, configurada pela oferta diversificada de cursos planificados pelas instituições proponentes e pela possibilidade de “escolha” por parte do professor das modalidades pelas quais manifesta interesse. Assim, “a filosofia do sistema é que há instituições que podem oferecer formação e cabe aos professores, individualmente, procurar a formação que lhes interessa de entre a oferecida no seu meio”¹⁹² (Campos, 1995:27).

O Centro elabora, anualmente, um plano de formação que é enviado ao PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal) para aprovação (financiamento), havendo uma avaliação das propostas entre as duas instâncias, quando não há possibilidade de financiar todas as acções previstas.

o Ministério da Educação define as áreas prioritárias, e que correspondem a necessidades identificadas a nível nacional. Embora por vezes, não se perceba muito bem porque que foi aquela área e não outra ou porque uma área foi prioritária durante um tempo e deixou de o ser, de um momento para o outro. Apesar de estarmos cada vez com mais restrições orçamentais, temos tido alguma liberdade para apresentar as propostas aprovadas pela comissão pedagógica.¹⁹³

Segundo as professoras, na elaboração do plano do Centro, levam em consideração além das áreas prioritárias, as “necessidades identificadas pelas escolas associadas e os demais docentes, e também propostas da direcção, algumas das quais inovadoras...”¹⁹⁴.

São muitas as críticas encontradas na literatura pesquisada que apontam para esta configuração de formação contínua como voluntarista, já que fundada na escolha do professor de uma forma individual, um “modelo centrado no cliente” e desligado dos contextos

¹⁹¹ Estrela (2001:35) cita uma descentralização “funcional” e “territorial” do sistema de formação contínua.

¹⁹² Quanto à estrutura e organização da oferta de formação contínua, tomamos como referência as contribuições da entrevista realizada em um Centro de Formação de Associação de Escolas, que indica a dinâmica e as tensões do processo vivido. Os Centros têm em sua estrutura de funcionamento um Director eleito pelo colectivo das escolas que fazem parte do Centro, um Assessor Pedagógico e um Assessor Financeiro, funcionários administrativos e de apoio, podendo ainda contar com um Consultor de Formação. Há representação de cada escola na gestão por meio da participação do Presidente do Conselho Pedagógico de cada escola nos Conselhos do Centro, onde as definições são tomadas. “... um Centro de Formação por agrupamento das escolas, ... portanto um conjunto de escolas que respondem, em princípio, a uma área pedagógica. ... Os Centros, entre si, relacionam-se em malhas, redes, ... trabalhamos em conjunto (realizando reuniões periodicamente) e tentamos que as necessidades de formação de cada área geográfica sejam complementadas entre os Centros dessa rede” (Entrevista realizada no dia 22 de Novembro de 2005, em um Centro de Formação na Região de Lisboa.).

¹⁹³ Entrevista realizada no dia 22 de Novembro de 2005, em um Centro de Formação na Região de Lisboa.

¹⁹⁴ Idem.

escolares. Questiona-se também a dificuldade de perceber os impactos da formação na prática dos professores e são, assim, fortes as críticas tecidas à formação contínua e ao carácter institucionalizado que assumiu em Portugal¹⁹⁵ (Campos, 1995; Quaresma, 2001; Peres, s/d; Fontes, s/d).

A associação da formação contínua à progressão da carreira, se permite a expansão do sistema, introduz factores de distorção em relação à procura de formação, criando altas probabilidades de ela obedecer a uma lógica “bancária” de contabilidade de créditos e não à lógica do desenvolvimento do docente e da escola, assim como introduz factores de disfuncionamento nos centros de formação obrigados a satisfazerem a procura de créditos dos docentes das escolas associadas (Estrela, 2001: 38).

Assim, para a autora, a “lógica bancária” traz o sentido de uma formação fundada em aquisições e desencarnada da vida do professor/a e da escola. Além da legislação e da literatura, a fala de professoras entrevistadas, no contexto do estudo exploratório, traz contribuições importantes no sentido de complexificar essas mesmas tensões. Para as professoras responsáveis pelo Centro de Formação, “os créditos são o elemento perverso da formação”, porque o processo passa a ser visto como dever e não como direito, contudo destacam exemplos de muitos professores, que fazem formação independente da progressão na carreira, até porque muitos já chegaram ao topo.

E, quanto ao impacto da formação sobre a dinâmica da escola e da prática docente, afirmam “... se a modalidade de formação é Curso normalmente perde-se muito, porque é mais uma formação pessoal e não se deixa transparecer no dia a dia. No entanto, quando é constituída uma turma na própria escola (mesmo em modalidade de curso) ou noutra modalidade em contexto escola, o trabalho é mais visível e gera dinâmicas de grande impacto em toda a comunidade educativa”.

No depoimento de uma professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, encontramos também vários aspectos referidos na literatura e sentidos de forma pessoal em sua trajectória,

¹⁹⁵ “As razões pelas quais um professor frequenta uma acção de formação são, de forma amplamente maioritária, as necessidades ligadas à progressão na carreira. Basta ver o número reduzido de professores que frequenta acções de formação quando não precisa de créditos” (Quaresma, s/d:2).

“Hoje pouco se sabe sobre o impacto real da formação na prática profissional dos formandos e na modificação objectiva do sistema de ensino” (Quaresma, s/d:2).

“A questão da obtenção dos créditos para a progressão na carreira, conferidos pelas várias acções de formação, contaminou desde o princípio os objectivos da formação contínua. Rapidamente se tornou claro que o importante não eram as acções, mas os créditos que as mesmas conferiam” (Fontes, s/d: 7).

“A formação é, assim, definida pelo modelo centrado no “cliente”(com necessidades pessoais e profissionais) e filha de uma “ideologia de recursos humanos”, estabilizada pela relação entre a oferta e a procura (lógica de mercado), deixando pouco espaço à diversidade, às experiências no terreno e a outras iniciativas de formação”(Peres, s/d: 4).

tais como o carácter de escolha dos cursos, a possibilidade de contribuição com a prática pedagógica e a recorrente crítica ao atrelamento da formação contínua à progressão na carreira:

A formação é opcional, cada colega escolhe aquela que acha que poderia vir a beneficiar algo a sua prática, pelo menos é assim que faço... Na formação, há um leque muito grande e cada professor acaba por optar por aquilo que acha que pode produzir frutos em sua prática pedagógica. (...) Eu penso que sempre que nos propomos a aprender qualquer coisa vai nos trazer algo de novo, não é? E se eu me propus a fazer uma formação é porque acho e acredito que vou aprender qualquer coisa para poder melhorar ainda o trabalho que eu desenvolvo em minha sala de aula. Acho que aprendemos, sim, qualquer coisa com certeza (...).

Eu acho que obriga as pessoas a irem à formação, mas eu acho que deveria ser por iniciativa, nós devíamos querer ir ou não ir, ninguém deveria ser obrigado a ir, no fundo acaba por ser obrigado a ir para conseguir mudar de escalão. Eu só mudo de escalão este ano e já fiz muitas acções de formação, portanto nem sequer precisava dos créditos. Fiz porque acredito que podemos aprender sempre qualquer coisa e, se podemos aprender, podemos transmitir mais qualquer coisa. Agora, há quem não pensa assim, pensam que aquilo é uma grande chatice, vão ter que fazer porque sem os créditos não mudam de escalão.¹⁹⁶

E é com a fala da professora que terminamos a incursão sobre a organização da formação em Portugal, organização de uma estrutura na qual se situa o trabalho concreto de professoras e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Contexto amplo em que colocam suas “vidas”, produzindo sempre novas e diferenciadas configurações da docência e da própria formação.

Na mediação entre as tramas que envolvem as potencialidades e as contradições das políticas educativas e a construção quotidiana da docência, um processo de formação se coloca no dia-a-dia dos/as professores/as portugueses, a construção capilar de saberes que, em certa medida reproduzem, mas também saberes que, em muitos contextos, indicam rupturas instituintes.

5. Algumas reflexões e desafios para a escola, a profissão docente e a formação de professores

Por meio do caminho histórico e do olhar para as complexidades do presente, os estudos realizados nos ajudam a compor um conjunto de indícios sobre a escola, a profissão docente e a formação de professores do 1º CEB em Portugal. Observamos um processo que,

¹⁹⁶ Entrevista oral realizada com Professora do 1º CEB, no dia 28 de Abril de 2005.

se de um lado apresenta sinais de avanços e refluxos; por outro, se afirma na busca de crescente organização do sistema de ensino, estruturação detalhada e controle. A aproximação dos professores/as e das escolas, contudo, nos possibilita sentir os impactos na vida quotidiana daqueles e daquelas que constroem a educação portuguesa. E, assim, concluímos a primeira parte deste capítulo, retomando reflexões e desafios anunciados ao longo do texto.

Os índices de acesso à escolarização no 1º CEB atingiram 100% (cem por cento), desde 1980/1981, observando-se, nos demais ciclos um crescimento progressivo. Mas as análises indicam que, comparativamente ao nível europeu, ainda há um caminho a ser percorrido no que se refere à escolarização da população, nomeadamente, quanto aos índices de desistência e reprovação no 12º ano e de conclusão do secundário. A demanda para o 1º ciclo é atendida prioritariamente nos estabelecimentos públicos que contam com um percentual de 89,6% (oitenta e nove vírgula seis por cento), para 10,4% (dez vírgula quatro por cento) de atendimentos em escolas privadas. (ME, 2007)

Quanto à profissionalização e a formação, observamos, por um lado, um caminho também crescente de organização que, começando com o nível médio, por meio das Escolas Normais, hoje, com a nova regulamentação, exige o Mestrado como habilitação mínima para actuação na docência de todos os níveis, do ensino pré-escolar ao secundário. A carreira, por outro lado, com a revisão do ECD, fica totalmente regulamentada e definida por meio de um sistemático mecanismo de avaliação, atrelado à formação contínua e à realização de concursos para aferição de conhecimento tanto para ingresso como para ascensão ao patamar de professor titular.

O caminho das políticas públicas e o discurso de organização do sistema educativo contrasta, entretanto, com as vozes que vêm da escola e que insistem num posicionamento crítico, que lutam por participação e autonomia na construção da escola e dos percursos de ensino e aprendizagem.

III- Em busca do estranhamento: escola, profissão docente e formação de professores no Brasil

Qual o significado de escrever um texto sobre contextualização à realidade brasileira? E mais ainda, qual o sentido de desenvolver etapas de estudo exploratório também aqui? O objectivo da contextualização é claro: a tese propõe o diálogo entre histórias de vida de professoras portuguesas e brasileiras e, portanto, é necessário situar a territorialidade das narrativas, das vidas. O olhar dirigido à docência, à escola e à

formação de professores em Portugal e no Brasil é que possibilita indícios para compreensão das histórias e pistas para o diálogo
(*Livro da Vida, 7 de Janeiro de 2007*).

1. Introdução

Tal como a contextualização à realidade portuguesa, anteriormente apresentada, buscamos, no presente texto, uma aproximação do ambiente educativo brasileiro, especialmente destacando a escola dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a docência e a formação de professores. Numa perspectiva sócio-histórica, o texto procura indicar as tensões do presente que nos remetem ao passado e trazem sinalizações importantes para a compreensão das tramas vividas no quotidiano da educação brasileira.

A tessitura deste capítulo toma como referência duas etapas da pesquisa que se articulam: a retomada de estudos da literatura educacional brasileira e da legislação e o desenvolvimento de estudo exploratório. Mas, e a realidade brasileira precisou ser estudada com um roteiro tão extenso de acções tal como o desenvolvido em Portugal? Coloca-se efectivamente necessário o estudo exploratório? Se lá o estranhamento foi natural e implícito à condição estrangeira da pesquisadora, aqui, buscamos o exercício de estranhar o conhecido. Mas qual não foi a surpresa, ao percebermos o facto de que, o tempo passado em Portugal, gerou distanciamento e que o tão conhecido quotidiano da escola, da docência e da formação precisava ser também “re-conhecido” em suas sempre novas dinâmicas.

*O retorno ao trabalho na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, na disciplina “Prática de Ensino”, abriu caminho para o entrelaçamento entre docência e pesquisa, um movimento novo no processo de doutoramento. E com os alunos, visitei escolas e entrevistei professores. Momentos de reaproximação de um contexto, anteriormente, muito conhecido, onde a pesquisa não foi solitária, pois teve a companhia e participação dos alunos. E com esse grupo foram tecidos diálogos e partilhas sobre a realidade e os desafios da escola, da docência e da formação¹⁹⁷ (*Livro da Vida, Dezembro de 2006*).*

Realizamos, assim, visitas a duas escolas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo uma pertencente à rede municipal de ensino de São Gonçalo e outra à rede estadual do Rio de Janeiro, ao Centro de Referência em Educação e Formação Continuada de Professores e entrevistamos uma professora representante da Coordenadoria

¹⁹⁷ Turma de Prática de Ensino I, do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, do 2º semestre de 2007.

Regional Metropolitana II¹⁹⁸. Nesse sentido, os elementos da revisão da literatura e da legislação se articulam ao movimento de reaproximação da realidade brasileira. Este conjunto integra e alimenta o presente capítulo que constituiu o resultado de um estudo pessoal, mas também possibilidade de aproximação dos leitores, nesse caso, nomeadamente, os portugueses, que também precisarão de referências para compreensão das biografias educativas analisadas, posteriormente, nesse trabalho.

2. Um olhar histórico

2.1. Escola primária e profissão docente no Brasil

O movimento de contextualização da realidade educativa brasileira vai sendo tecido, obviamente, por outros caminhos. Lembro das visitas que fiz ao Centro de Investigação da Universidade de Lisboa e a busca bibliográfica que empreendi em diferentes bibliotecas à procura de referências sobre a história da educação portuguesa e a organização do sistema de ensino. Lembro das primeiras leituras e estudos feitos em Queluz, muitas dúvidas iam se desdobrando em uma aproximação lenta da realidade portuguesa. Aqui, ao contrário, vasculho meus próprios arquivos, livros e textos lidos ao longo de minha trajetória de formação como professora e pesquisadora. Na busca das referências importantes, vou à Otaíza de Oliveira Romanelli, um clássico da história da educação brasileira, nele encontro uma inscrição logo na primeira página: "Inês Ferreira de Souza, UFF, 1989/ 2º semestre, 4º período", lembro do professor Helder Barcellos e das suas aulas de história da educação, quando a Faculdade de Educação ainda funcionava na Rua Dr. Celestino. Mas também encontro materiais de estudo do período que fui professora dessa disciplina, outros usados para elaboração da Dissertação de Mestrado e ainda pesquisas e revisões de literatura sobre docência. Entretanto, encontro também lacunas e para supri-las recebi ajuda de minhas amigas historiadoras Alzira, Mônica e Inês. Amigas e companheiras de estudo e trabalho que, de forma especial, estão também presentes, acompanham meus movimentos no doutoramento. Recuperar a trajetória da educação, da docência, da formação e do sistema de ensino está sendo, assim, uma viagem à minha própria trajetória de formação, aos estudos feitos, às experiências construídas dentro deste sistema. O que não significa que esteja sendo um processo tranquilo, o sinto desafiante, pois é preciso sistematizar referências construídas em diferentes tempos, espaços, contextos e não são poucas as lacunas. Mas tem sido um valioso exercício

(Livro da Vida, 15 de Janeiro de 2007).

Retomar a história da escola e da docência no Brasil faz trazer laços que nos unem a Portugal e elos muito nítidos que articulam a história da educação desses dois países, como não poderia deixar de ser, considerando as relações e a forte influência exercida pela Metrópole em relação à Colônia. Teremos, então, nesse olhar histórico, implicitamente a

¹⁹⁸ Que corresponde ao Município de São Gonçalo.

colocação de um diálogo e a retomada de questões anteriormente analisadas quando o foco incidiu sobre a trajetória da educação em Portugal.

Tomando como marco o processo de colonização, encontramos, nos duzentos e dez anos de “monopólio jesuítico”, de 1549 a 1759, as bases do sistema educativo brasileiro, contando com escolas elementares para os “curumins” e filhos de colonos, colégios e ensino superior religioso para preparação do sacerdócio. Segundo Romanelli (1989:34), a ênfase desse sistema colocava-se num ensino voltado para a cultura geral, sem preocupação com o trabalho, o que encontrava ressonância na estrutura social, considerando a economia fundada no trabalho escravo e na agricultura, nesse contexto - “*casavam-se, portanto, os objetivos da população que buscava a escola com os objetivos da educação jesuítica*”. O objetivo inicial da catequese foi dando lugar prioritário “à educação da elite” (ibid.).¹⁹⁹

O ensino das primeiras letras fundamentava-se no *Ratio Studiorum*, buscando a unidade da prática educativa em torno do professor, do método e do conteúdo. Os objetivos enfatizavam a doutrina cristã, contar, ler, escrever e falar português ou espanhol e, do ponto de vista metodológico, enfatiza-se a disputa oral estimulando-se “*a argúcia, a sutileza, o espírito combativo e a tenacidade*”, exercícios de memória e raciocínio, ênfase na disciplina, atenção e perseverança e a hierarquização dos alunos. É importante ressaltar que os conteúdos transportados da Europa não davam margem às especificidades da realidade brasileira (Romanelli, 1989:35 e Villalta, 2002: 174).

Segundo Oliveira (1994:1), pode-se afirmar que, nessa época, a alfabetização, ou seja, a escola elementar, “*era sinônimo de doutrinação religiosa, de dominação e de perda da identidade*”. Escola elementar e docência vêm, assim, atreladas ao projecto colonizador e ao espírito da contra-reforma que marcou a actuação da Companhia de Jesus em Portugal e nas Colónias.

Como vimos na primeira parte do capítulo, um acontecimento político central vai trazer mudança de rumo no sistema educativo português. No contexto do despotismo esclarecido, o reinado de D. José e a ascensão do Marquês de Pombal compõem um quadro onde a presença e actuação dos jesuítas passam a ser impedimento para o projecto político então implementado²⁰⁰, tendo sido expulsos de Portugal e suas colónias em 1759.

A partir de então, encontramos toda reformulação do sistema de ensino com a Reforma dos Estudos Menores, efectuada em 1759 e ampliada em 1772, referente ao ensino

¹⁹⁹ É importante destacar que outras ordens religiosas também tiveram actuação na educação no período colonial como os beneditinos, os franciscanos e os carmelitas, mas não com a influência dos jesuítas (Villalta, 2002:171).

²⁰⁰ Cardoso (2002: 101-113) analisa, a partir de revisão bibliográfica, as causas que levaram a expulsão dos jesuítas de Portugal e suas colónias.

primário e secundário.²⁰¹ Reformas que mudaram a organização e a dinâmica do sistema de ensino, bem como o perfil da docência. Tendo já destacado o impacto da Reforma dos Estudos Menores, especificamente no contexto português, cabe analisar também sua influência para a educação brasileira, bem como as especificidades do processo.

Do ponto de vista pedagógico, a Reforma dos Estudos Menores modificou o sistema de ensino anteriormente desenvolvido pelos jesuítas, implantando as Aulas Régias de ler, escrever e contar e também as Aulas de humanidades²⁰². Na própria expressão usada para definir o processo educativo, encontramos contraposição à educação jesuítica, pois a palavra *régio*, segundo Cardoso (2002:114), indica, ao mesmo tempo, referência ao monarca e à secularização do ensino, agora sob a égide do Estado e não mais da Igreja. É interessante observar que as Aulas aconteciam na casa do próprio professor e, apenas em alguns casos, em aproveitamento de espaço utilizado pelas escolas jesuítas - *“não era preciso haver um edifício escolar para que a escola existisse”*²⁰³. No Rio de Janeiro, as aulas concentraram-se no centro da cidade, onde se localizavam os professores e também os alunos. O currículo das Aulas de ler, escrever e contar consistia em leitura, escrita, cálculo e para as meninas também prendas domésticas (ibid., 199-201 e 206).

Quanto à docência, a reforma estabelece uma relação formal entre o Estado e o professor, que incluía processo de selecção, estabelecimento de um contrato e avaliação periódica. E, se podemos trazer a afirmação de Cardoso de que *“os professores não formavam ainda uma classe profissional”*; é possível perceber que esse momento consistiu uma etapa importante no caminho dessa profissionalização (ibid., 231). Esse processo foi gestando um novo estatuto socioprofissional partilhado entre professores e o Estado *“onde aqueles anseiam por se constituir num corpo administrativo autônomo, enquanto este busca garantir o controle da instituição escolar”* (Villela, 2002: 101).

A reforma criou o cargo de Director de Estudos ao qual estavam subordinados todos os professores, num processo de centralização e controle da prática educativa e da docência, por meio de avaliações e relatórios, bem como medidas correctivas (Cardoso, 2002:

²⁰¹ Em 1772 foi também realizada Reforma dos Estudos Maiores, destinada aos cursos oferecidos em Universidades (ibid., 111).

²⁰² *“Só mais tarde, após a independência do Brasil, é que os Estudos Menores aparecem separados, nos diplomas oficiais, em dois níveis distintos, o primeiro com o título de ensino primário, instrução primária, e o segundo, referente à educação secundária, como ensino das humanidades, ou Aulas de estudos menores, mantendo a denominação original”* (Cardoso, 2000:114).

²⁰³ *“É interessante assinalar que a denominação de Aulas Régias para as escolas, predominou entre 1759 e 1822, quando passaram a ser chamadas de Aulas Públicas, sendo também utilizada a denominação de Escola Nacional em alguns documentos posteriores a 1827, quando ainda era comum e usual o funcionamento das mesmas na casa do próprio professor”* (ibid., 199).

119). Um aspecto central foi a instituição de licença estatal para o magistério, concedida por meio de concursos públicos realizados por banca designada pelo Director dos Estudos, alteração também implementada no Brasil. O concurso não exigia comprovação de escolaridade e consistia em prova de conhecimentos e apresentação de atestados de boa conduta emitidos pelo pároco e pela polícia.²⁰⁴

A documentação referente aos exames realizados entre 1797 e 1807, para professor régio de primeiras letras, na jurisdição do governo do Rio de Janeiro, nos mostra que o processo de seleção era simples, e consistia numa questão de aritmética, (...) uma avaliação de ortografia, que provavelmente tratava-se de um epigrama, ou seja, uma poesia breve, satírica (Cardoso, 2002: 239 e 240).

Os critérios de selecção para professor régio de primeiras letras indica, assim, um maior peso à morigeração do que aos conteúdos e à formação dos candidatos. Característica mantida mesmo quando, futuramente, foi institucionalizada a formação como critério de acesso ao magistério.

Destaca-se, contudo, que, em Portugal e no Brasil, foram grandes as dificuldades de implementação da reforma, dentre elas a falta de professores régios, de livros didáticos, a falta de autonomia do Director-geral na escolha dos seus subordinados, a falta de verbas para aplicar a reforma e os baixos salários dos professores (ibid., 137-140).

É oportuno lembrar que, à época da expulsão dos padres da Companhia de Jesus, existiam sob a orientação jesuítica, dezessete colégios e seminários, trinta e seis missões e vinte e cinco residências no Brasil. Após a saída dos jesuítas, e enquanto a reforma não era implantada, a população brasileira recorreu ao que dispunha para evitar a paralisação da atividade de ensino: professores leigos ou não, frequentemente improvisados, ou mesmo os padres e capelães de engenho serviam de mestres. A iniciativa particular, embora fosse normatizada pela legislação, na prática foi irrestritamente livre, não sofrendo controle rigoroso dos poderes públicos (ibid., 138 e 139).

A referida situação justifica a denominação desse período, por Romanelli (1989:36), como “*ensaios de secularização ou abandono público?*”, dado à desestruturação do sistema educacional, observando-se um ensino parcelado, fragmentado e de baixo nível e

²⁰⁴ Os primeiros exames para professores régios de Gramática Latina, no Rio de Janeiro foram realizados em 1760, ressaltando-se “que não havia necessidade do candidato comprovar sua formação escolar, bastando obter um bom desempenho nos exames e, no caso de já lecionar, fornecer também informações sobre o exercício profissional”. Para esse exame, foram também colhidas informações sobre a “conduta moral e social dos candidatos”. Em processos posteriores, contudo, o próprio candidato, ao fazer a inscrição, já apresentava atestados sobre sua conduta, “fornecidos pelo pároco ou pela polícia” (Cardoso, 2000: 131, 132, 135, 233).

que, em sua maioria, orientava-se para os mesmos objectivos religiosos e literários, tendo como base os mesmos métodos pedagógicos.²⁰⁵

Em 1777, faleceu D. José I e Marquês de Pombal afastou-se do poder, tendo início o reinado de D. Maria I que, no campo da educação, introduziu “*alguns ajustes à reforma de estudos iniciada em 1759, que na prática ampliaram a rede de escolas, não só na Metrópole, mas também no Brasil*” (Cardoso, 2002: 160 e 169). Observa-se que, no período de 1777 a 1808, “*os estudos de primeiras letras passaram então a se chamar Aulas de ler, escrever, contar e catecismo*” (ibid.), reforçando a ênfase no carácter religioso. No período de regência instaurado a partir de 1792, quando Portugal passou a ser governado por D. João, a administração centrou no Estado a direcção do processo educacional (ibid.).

Em relação à educação, o governo teve uma atuação paradoxal, tendo em vista que apesar de todas as instruções e ordens expedidas tanto pelo príncipe regente, quanto por órgãos administrativos, no sentido de ampliar a oferta de Aulas Régias na colónia americana, a realidade continuava demonstrando a precariedade da aplicação de tais medidas, como a difícil situação enfrentada pelos professores (ibid., 171).

A vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, constitui outro marco da história da educação brasileira, no período colonial. O Brasil tornou-se a sede do governo português e, tendo em vista a necessidade de estruturação da vida urbana, social e cultural, D. João VI tomou um conjunto de medidas que impulsionaram a vida da colónia, dentre elas destacam-se: a Academia Real Militar, o Jardim Botânico, a criação da imprensa régia e da biblioteca nacional. Além de obras públicas que buscaram a melhoria da cidade para atender aos membros da corte (Romanelli, 1989: 38 e Cardoso, 2002:178).

Do ponto de vista educativo, foi necessário estabelecer uma base para a realização das actividades administrativas e, nesse sentido, houve a ampliação do processo de escolarização, com uma “*primeira e tímida expansão da população alfabetizada (mais ou menos 15% dos habitantes adultos)*” (Oliveira, 1994: 2). Contudo, o foco do período, de facto, esteve sobre a fundação do ensino superior, não havendo a necessária ênfase sobre o primário e o secundário (Romanelli, 1989: 38).

²⁰⁵ Admitidas as dificuldades na implantação da reforma, iniciou-se a segunda etapa em 1772. Nesse contexto, destaca-se a iniciativa de criação do Subsídio Literário, imposto específico para financiar as reformas educacionais, principalmente os estudos menores. Por outro lado a dimensão estatizante e centralizadora foi reforçada com a obrigatoriedade dos exames para professores régios, particulares e para os que pertenciam ao clero e actuavam em conventos ou seminários e também pela fiscalização e controle do estado. Quanto às Aulas Régias, a lei de 6 de Novembro de 1772, ordenou o estabelecimento de novas escolas na cidade do Rio de Janeiro e nas principais cidades do país (ibid., 142, 143, 146, 152).

As iniciativas tomadas no período joanino, no plano político, económico e social constituíram as bases que fortaleceram movimentos que, em 1822, culminaram com a independência. Se, inicialmente, o Império não modificou o quadro educativo, em sua esteira, o século XIX traz modificações graduais e importantes do ponto de vista da organização social e da educação. Situamos, assim, no período de 1822 a 1889, um discurso que envolve objectivos de “higienização”, “civilização” e “progresso” da sociedade brasileira, agora, independente e a escola é chamada para assumir um importante lugar nesse processo. Os estudos apontam para ampliação dos direitos à educação, que passam a ser garantias legais, contudo encontramos uma concepção restrita de cidadania e poucos recursos para dar sustentação aos discursos proferidos. Quanto às configurações assumidas pela docência, o século XIX articula dimensões importantes do processo de profissionalização que envolvem as contradições e dilemas na implementação de mecanismos de controle pelo Estado, na institucionalização da formação, nos movimentos reivindicatórios dos professores, destacando-se, ainda, o processo de feminização do magistério.

Na primeira metade do século, encontramos documentos legais que buscam garantir, ampliar e estruturar a instrução pública. A Constituição de 1824 determina a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, contudo só será aplicada após a promulgação da lei de 15 de Outubro de 1827 que *“tornou obrigatória a instalação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império brasileiro...”*. Esta lei estabelece, também, a realização de exames de selecção para os professores e institui o método de ensino mútuo como referência metodológica, deixando sob a responsabilidade dos próprios professores formação necessária: *“os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da capital”* (Carvalho, 2002:195 e 206; Novaes, 1992:19 e Tanuri, 2000:62).

A referida legislação traz uma importante definição quanto à garantia de acesso à educação pelas mulheres, até então excluídas da escolarização formal.²⁰⁶ Por um lado, as restrições, contudo, continuam presentes na delimitação dos conteúdos ministrados nas escolas femininas que estavam isentas da Geometria, enfatizando-se, ainda, *“mais os trabalhos manuais que a leitura, escrita e aritmética”*. Por outro, também não era admitida a

²⁰⁶ Na Colónia a educação feminina restringia-se às prendas domésticas. *“Não havia escolas femininas e as mulheres só podiam se educar nos conventos...”*. *“Com a vinda da Corte, em 1816, dá-se início a instrução laica para a mulher, através de senhoras portuguesas, francesas e alemãs que ensinavam costura, bordado, religião e rudimentos de aritmética e língua nacional para as meninas do Rio de Janeiro”* (Novaes, 1992:18 e 19).

co-educação e o ingresso nos liceus, ginásios e academias. É importante destacar que a institucionalização de escolas para as meninas, trará, como consequência, a abertura das primeiras vagas para o magistério feminino, por meio de seleção realizada pelo Estado, nomeadas “*aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma o art. 7º*” (Novaes, 1992:19, Demartini e Antunes, 1993:6 e Tanuri, 2000:62).

Do ponto de vista metodológico, ressalta-se a implementação do método de ensino mútuo. Segundo estudo desenvolvido por Cardoso (2002: 207 e 208), até o final do séc. XVII, os professores adoptavam o “*método individual*” ensinando separadamente cada aluno. Com a contribuição de Jean-Batiste de La Salle, no final do referido século, introduziu-se o método do “*ensino simultâneo*”, onde o professor “*instrui e dirige simultaneamente todos os alunos, que realizam os mesmos trabalhos, ao mesmo tempo*” (Bastos, citado em Cardoso, 2002:208) e, no início do séc. do XIX, o “*método de ensino mútuo*” que buscava facilitar e ampliar a educação da população em geral.

No método de ensino mútuo, os discípulos, sob a direção de um só mestre, ensinavam a eles mesmos, ou seja, uns aos outros, o que o tornava oportuno numa época em que predominava a falta de professores. Outra vantagem apontada no método era o fato de ser mais rápido e mais barato, na medida em que os alunos, que já conheciam as primeiras letras, se transformavam em multiplicadores, ensinando outros grupos de alunos (ibid., 209).

O Ato Adicional de 1834 trouxe uma alteração significativa, promovendo a descentralização do sistema de ensino - ao poder central coube a Educação do Município Neutro²⁰⁷ e a educação superior em todo o Império e às Províncias, a responsabilidade pela educação primária e média. A falta de recursos, entretanto, levou o ensino secundário para a iniciativa privada e o primário ao abandono, “*com poucas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar*” (Romanelli, 1989:40, Novaes,1992:20 e Cardoso, 2002:197). É importante ressaltar que foi nesse contexto de institucionalização da educação primária²⁰⁸, que tiveram lugar as primeiras iniciativas de implantação do Curso Normal, como agência de formação sistemática de professores. Vieram

²⁰⁷ “... enquanto o artigo 72 da Constituição de 1824 estabelecia que na capital do Império não haveria Conselho-Geral da Província, o Ato Adicional à Constituição de 1824, promulgado em 12 de agosto de 1834, determinava que a cidade do Rio de Janeiro se tornasse um Município Neutro, com uma Câmara de Vereadores” (Cardoso, 2002:197).

²⁰⁸ Institucionalização que se deu no plano legal, apesar do reflexo quantitativo ser insuficiente e também da falta de organicidade nas iniciativas para todo Império.

como iniciativa das Províncias, em função da descentralização promovida pelo referido Ato Adicional (Tanuri, 2000:62).

A despeito do referido abandono do ensino primário, no âmbito das províncias, foram tornando-se intensos, ao longo do século XIX, os debates sobre a importância da escolarização como prerrogativa de progresso e disciplinarização social. E é nessa conjuntura que foi promulgado, em 1854, o “Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte” e, apesar de referir-se ao *locus* específico do Rio de Janeiro, consideramos sua análise importante, tendo em vista as alterações propostas para a escola primária e a docência, encaminhando indícios sobre o processo de profissionalização do magistério.

O Regulamento criou escolas primárias de primeira classe ou primeiro grau, para alunos entre cinco e catorze anos, e escolas primárias de segunda classe ou de segundo grau, para alunos na faixa etária de catorze a vinte e um anos, sendo que apenas as primeiras foram implementadas na Corte. O currículo valorizava a instrução moral e religiosa, tendo os demais conteúdos uma posição secundária, registrando-se que permanecem as diferenças curriculares entre as escolas masculinas e femininas. Esta legislação definiu, também, o público que poderia ter acesso à escola, franqueando a educação primária à população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas, sendo que os escravos também não podiam frequentar a escola pública. Neste mesmo regulamento, define-se o objectivo de matricular, na escola pública, os meninos pobres, menores de doze anos que só em casos excepcionais seriam conduzidos à continuidade dos estudos, ou seja, o ensino primário para as classes populares e o secundário e o superior como educação da elite, traduzindo uma concepção restrita de cidadania (Martinez, 1994:156-158 e Schueler, 2006:125-129).

Nesse sentido, Schueler (2006:126-127) sistematiza as intenções básicas do ensino primário como *“tentativa de forjar e manter uma unidade, na garantia da ordem pública e no estabelecimento de laços e hierarquias entre a população e o governo, o privado e o público, distinguindo súditos e cidadãos da massa dos escravos”*. O Regulamento expressa, além da busca de organizar e fiscalizar, o alargamento do controle para o cotidiano das escolas e da prática educativa, orientando, inclusive, a metodologia a ser utilizada (ibid.).

No Brasil do século XIX, também assistimos ao processo de feminização do magistério. A escola primária, inicialmente vedada às mulheres, a partir da Constituição de 1823 e da referida legislação de 1827, foi aberta ao ingresso das mesmas, instituindo-se, a partir de então, a possibilidade de acesso à docência pelo sexo feminino. Ao longo do século, as mulheres foram, gradativamente, ocupando os espaços educativos das escolas primárias,

enquanto os homens encaminhados para sectores mais valorizados pela sociedade, dentro do próprio sistema educativo. Analisando os factores que contribuíram no desenrolar desse processo, Almeida (1991: 164 e 165) destaca a adequação da identidade da professora como mãe e “professorinha”, o magistério como uma das ocupações possíveis às mulheres e também a utilização da mão-de-obra feminina como forma do Estado baixar os custos, sendo ainda “dóceis e submissas” o que estaria de acordo com os objectivos propostos para a instrução primária.

O final do século, especialmente ambiente da década de 1870, traz um aspecto fundamental quanto ao processo de profissionalização docente. Encontramos “*na Corte, e em algumas Províncias, indícios de formas de organização que poderíamos identificar como exemplos de um momento de tomada de consciência do corpo docente enquanto categoria profissional*” (Villela, 2002:101). Segundo Villela, os professores se unem tanto na luta externa, na busca de melhoria do estatuto e definição da carreira, como também internamente na “*definição de uma imagem da profissão*”. O contexto dos movimentos abolicionista e republicano, a urbanização, a maior circulação de jornais, a novidade das exposições e conferências pedagógicas e o aparecimento da imprensa pedagógica contribuiu de forma significativa na constituição dos professores como “*actores corporativos*”²⁰⁹ (ibid.).

Iniciamos, assim, a República, em 1889, com discursos e indicativos legais sobre a importância da ampliação e estruturação da rede escolar, bem como elementos significativos do **processo de profissionalização da docência**, considerando-se a **tutela do Estado**, a **institucionalização da formação de professores**, bem como a **articulação dos professores em movimentos corporativos**. Tomando como referência o estudo desenvolvido por António Nóvoa (1987), sobre o processo de profissionalização dos professores primários em Portugal, cabe perguntar sobre a primeira etapa do referido processo, ou seja: em que medida a docência, no Brasil, foi tomada como ocupação de tempo integral? Observamos que, no contexto brasileiro, tal prerrogativa parece não ter se colocado como uma exigência indispensável para actuação docente. Segundo Carvalho (2002:251), “*o exercício do*

²⁰⁹ Acompanhando dois jornais pedagógicos da época, “*A imprensa pedagógica*” e “*A verdadeira imprensa pedagógica*”, Villela (ibid.,104) identifica o movimento reivindicatório dos professores, representantes do segundo jornal citado, em contraposição à imprensa ligada aos interesses oficiais, onde lutam pela “*defesa da dignidade da classe, melhor remuneração, garantias de vencimentos incorporados a aposentadorias*”. Martinez (1997:176) também analisa um movimento de articulação dos professores das escolas públicas primárias da Corte, por meio do “*Manifesto dos Professores Públicos da Corte*” apresentado ao Ministro do Império e ao Imperador D. Pedro II, onde declaram a insatisfação frente aos “*baixos salários, a falta de escolas e as precárias condições das casas escolares*”.

*magistério concomitante com outras atividades foi permitido, embora não fosse essa a prática usual”.*²¹⁰

A educação no Brasil República consagra, com a Constituição de 1891, a descentralização do sistema de ensino, ficando a União com a responsabilidade pela educação superior, o ensino secundário e a instrução de todos os níveis no Distrito Federal e os Estados com o ensino primário e profissional, incluindo as escolas normais. Por um lado, oficializa-se, assim, a distância entre a educação popular e a educação destinada à elite e, por outro, verifica-se a desorganização do sistema educacional brasileiro. A perspectiva de organização da instrução pública levou a implementação de um conjunto de reformas que, contudo, não alcançaram êxito, pois *“representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação”* (Romanelli, 1989: 41-43).

A dinâmica económica nas primeiras décadas do século XX, contudo, vai sendo alterada, especialmente pela busca de hegemonia de dois grupos - os cafeicultores e os industriais - e, assim, a sociedade começa a fazer novas exigências à escola. Segundo Oliveira (1994:4), nesse momento, encontramos dois projectos educativos em disputa: nas regiões agrícolas e exportadoras, a perspectiva de controle social, contrário à escolarização e, nas regiões industriais, a alfabetização como elemento de construção da disciplina necessária à realidade do trabalho na fábrica. Torna-se hegemónico, entretanto, o discurso que atribui à escolarização um importante papel na estruturação da República.²¹¹

A escola se impõe como uma necessidade da República; é preciso generalizá-la inclusive para as populações até então marginalizadas. E é, assim, na década de 1920, que diferentes Estados brasileiros empreendem reformas da instrução pública que buscam, *“na palavra do Reformador Francisco Campos, exercer a função de adaptar a criança à vida social, ‘fazendo-a assimilar a ordem intelectual e moral reinante’”* (Chagas de Carvalho, 2002:212). Estamos no momento denominado de “entusiasmo pela educação” que traz

²¹⁰ *“Entretanto, por vezes encontramos situações como a do tenente Henrique Martins de Oliveira, morador da cidade de Cabo Frio, que após ensinar por três anos, ‘com aceitação geral’ do público, requereu participar do concurso para provimento da cadeira de primeiras letras na mesma cidade, como professor régio, sendo que entre os atestados de bons antecedentes apresentados na ocasião, encontra-se o do seu comandante militar”* (Carvalho, 2002:251).

²¹¹ *“Nessa retórica republicana, a escola foi sobretudo signo do ‘progresso’ que a instauração do novo regime anunciava. Na monumentalidade de seus edifícios, ela deveria fazer ver a República inaugurada. Mas o ritmo e a extensão do processo de escolarização instaurado foram marcados por uma concepção restrita de cidadania e pela exiguidade dos recursos materiais e humano disponíveis para instituir a escola nos moldes então julgados necessários à formação do cidadão republicano”*(Chagas de Carvalho, 2002:203).

expectativas de controle e modernização social, hiperdimensionando o papel a ser desempenhado pela escola (ibid., 212-213).

No período de 1930 a 1937, o Brasil encontra-se na primeira fase do governo de Getúlio Vargas. No campo educativo, além da disputa entre “pioneiros” e “conservadores”, ressalta-se também a reforma empreendida por Francisco Campos, responsável pelo, então, recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública.²¹² Aqui, nos colocamos num momento onde a industrialização e urbanização caminham, ameaçando a oligarquia agrária. A sociedade vai se complexificando, inclusive com o surgimento da classe operária e da classe média. E os projectos de sociedade e de educação se antagonizam entre um grupo ligado à Igreja, representantes da educação tradicional, marcados ainda pelo ideário da Contra-Reforma e o grupo chamado de “Pioneiros da Educação Nova”, ligados à Associação Brasileira de Educação (ABE) que lutam no sentido de ampliação da escolarização laica e pública. Segundo Leal, é com o trabalho desses educadores que o embrião da educação popular, lançado com a República, vai ser, então, desenvolvido (Oliveira, 1994:6 e Leal, 2003:57).

O movimento ganhou repercussão pública quando foi publicado, em 1932, o “Manifesto da Escola Nova”, defendendo a implantação do sistema escolar público, como forma de atender à industrialização, reafirmando a sociedade democrática. *“A escola da República deveria, para isso, ser universalizada como pública, única, laica e gratuita para que o país se desenvolvesse, progredisse e se modernizasse”*. Os princípios defendidos por esses educadores continuam alimentando o sonho daqueles que, no campo social e educativo, estão *“comprometidos com as utopias de igualdade, liberdade e justiça social”*²¹³ (Leal, 2003:59).

Entre 1937 e 1946 o Brasil viveu o Estado Novo, a ditadura Vargas, que correspondeu ao período de maior investimento industrial. No campo educação, destacam-se a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino que consistiram num conjunto de decretos parciais - evitando-se, ainda, uma legislação geral sobre o sistema educativo - abrangendo do ensino primário ao médio.²¹⁴ É interessante observar que, contraditoriamente, neste período

²¹² A referida reforma consistiu em um conjunto de Decretos e teve o mérito de buscar, pela primeira vez, a unificação da educação em nível nacional, traduzindo uma acção mais efectiva do Estado em relação à educação. Nesse sentido, é importante ressaltar que a estrutura existente não configurava um sistema nacional de educação. Entretanto, a reforma deixou *“completamente marginalizados os ensinos primário e normal”*, organizando, assim, o sistema educacional das elites (Romanelli, 1989:131 e 141).

²¹³ São também esses intelectuais-educadores que constituem um campo sistemático de reflexão sobre a educação por meio da imprensa, inquérito sobre a realidade educacional do país e a criação de órgãos estatais como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Leal, 2003:60).

²¹⁴ Os referidos decretos foram promulgados entre os anos de 1942 e 1946.

totalitário, o Estado buscará a ampliação da escolarização, vista como “segurança nacional”, ou seja, como forma de domesticação e prevenção contra os perigos do comunismo (Romanelli, 1989: 128, Oliveira, 1994:7 e Saviani, 1999:10).

Com a abertura política, uma nova Constituição foi promulgada em 1946 e nela, pela primeira vez, a expressão “diretrizes e bases”, ligada à educação nacional. E, a partir de então, inicia-se um longo processo de disputas ideológicas que culminarão com a aprovação da primeira “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), (Lei 4.024/61, de 20 de Dezembro). No movimento de disputas, mais uma vez os “conservadores” e os “pioneiros da educação” reafirmam suas posições e como resultado uma lei conciliatória que buscou uma solução de compromisso entre ambos. Quanto ao sistema de ensino, encontramos, então, nessa lei, a organização do sistema nacional de ensino, da seguinte forma: curso primário, de quatro anos; curso médio, de sete anos, dividido em dois ciclos verticais, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. O curso colegial dividia-se, horizontalmente, nas seguintes modalidades: secundário, normal e técnico, sendo este último dividido, ainda, em industrial, agrícola e comercial. A LDB flexibilizou o sistema de ensino possibilitando o acesso de todos os cursos de ensino médio ao superior por meio do vestibular e também a transferência de curso (Saviani, 1999:11, 20 e 21 e Leal, 2003:61).

Nos anos de 1960, Paulo Freire entra no cenário da educação brasileira, com um projecto de alfabetização popular de adultos. Em contraposição à educação bancária, propõe um processo educativo fundado no diálogo e na partilha entre todos os sujeitos do processo pedagógico. A alfabetização vem como leitura do mundo, da política, da palavra e como conscientização sobre as possibilidades de intervenção emancipatória na realidade social. A ditadura militar, de 1964 a 1985, exila Paulo Freire e muitos outros intelectuais educadores, cerceia a palavra e instaura um tempo de autoritarismo, silenciamento e terror. No plano educativo, os acordos MEC-USAID²¹⁵ indicaram o patrulhamento externo e a redefinição do sistema de ensino, tendo em vista objectivos ligados à preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, num processo educativo que restringiu a reflexão crítica e super valorizou a técnica.

E, nessa conjuntura, são promulgadas duas importantes reformas do ensino: a lei 5.540/68, de 28 de Novembro, referente ensino superior, e a lei 5.692/71, de 11 de Agosto, relativa ao ensino primário e médio, que passaram a ser chamados de ensinos de primeiro e segundo grau. Organizou-se, então, um sistema de ensino de primeiro grau, com oito anos de

²¹⁵ Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development, dos Estados Unidos.

escolaridade obrigatória e, a seguir, o ensino médio de três anos. Foi instituída a profissionalização para todos os cursos do ensino médio que, entretanto, foi revogada em 1982. Reformas que procuraram adequar “o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento e segurança implementado de forma autoritária” (Leal, 2003:63).

No final da década de 1970, entretanto, e durante toda década de 1980, o sistema foi amplamente criticado pelos educadores que se organizam em diferentes associações, como sujeitos históricos na luta contra o autoritarismo vigente. Encontramos, assim, no período de abertura política, um tempo fértil para o reflorescimento de perspectivas sociais e educativas emancipatórias.²¹⁶

E, nesse sentido, os educadores, por meio de diferentes associações, organizaram-se e passam a participar activamente das discussões e da elaboração de projectos referentes à nova “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, configurando um processo democrático sem precedentes. Entretanto, o projecto aprovado não foi aquele gestado pela comunidade educacional, mas o que foi escrito pelo Senador Darcy Ribeiro, incluindo aspectos importantes defendidos no projecto original, mas abandonando outros. A partir, então, da LDB 9.394/96, de 20 de Dezembro, o sistema de ensino passa a ser organizado da seguinte forma: *Educação Básica*, que consiste em três etapas educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e *Educação Superior*. Segundo Saviani (1999:210), o conceito de educação básica foi uma importante conquista “no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda a população do país”. Na última década, chamada década da educação, assistimos a um conjunto de regulamentações e medidas da política educacional, buscando o alcance dos objectivos propostos na referida legislação, especialmente no que se refere à universalização e a qualidade do ensino fundamental, destacando-se ainda os investimentos na reformulação da formação inicial e contínua de professores. Um tempo prenhe de contradições e conflitos.

²¹⁶ No Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro organiza e implementa uma proposta de escola em horário integral para o ensino fundamental, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), onde os alunos recebem uma formação escolar que inclui um conjunto de actividades pedagógicas, focalizando as diversas áreas de conhecimento, incluindo a cultura, a arte, o esporte. Com projecto arquitectónico de Oscar Niemeyer, a estrutura dos CIEPs conta com espaços diversificados para as diferentes actividades propostas, destacando-se também consultórios médico e dentário. Apesar de uma experiência restrita a um Estado, consideramos importante citá-la como indicativo de movimentos que visaram alcançar antigos desafios postos à educação brasileira quanto à necessária ampliação e qualificação da rede escolar. Destaca-se, entretanto, que os CIEPs têm já uma longa e conflituosa trajetória que não encontra disponibilidade de aprofundamento no presente trabalho.

O que temos, no presente texto, é um grande painel, que certamente peca na perda de detalhes, no aprofundamento dos conflitos inerentes a cada momento histórico citado. Buscamos, entretanto, uma visão de conjunto que trouxesse indícios para compreensão da progressiva instituição da instrução pública no Brasil, especialmente relativas aos primeiros anos do ensino fundamental, bem como pistas sobre a configuração da docência para esses anos de ensino. Se na Constituição de 1824 encontramos a garantia de sua obrigatoriedade e gratuidade, a generalização do ensino se dá, de facto, no século XX. E, de forma articulada a esse caminhar da escola, os professores foram, gradativamente, alcançando a afirmação profissional, por meio da legalização contratual com o Estado, da formação inicial e contínua e da organização de diversas associações corporativas. Mas, concluímos nossa rápida incursão sócio-histórica com a fala de Leal (2003:63), pois com ela adentramos na complexidade dos desafios, ainda hoje, postos à educação brasileira e sobre os quais trataremos, mesmo que também brevemente, no final desse capítulo.

A despeito, portanto, de termos melhorado as taxas de escolarização e de analfabetismo, percorremos, dos primórdios da República brasileira até o final do século XX, um longo caminho até a abertura efetiva da educação escolar para amplos setores da população. Esse processo, no entanto, não foi devidamente acompanhado de um planejamento voltado para garantir qualidade e pleno atendimento às necessidades advindas de uma demanda cada vez maior. Como resultado assistimos a uma oferta educacional que não dispõe de professores bem preparados, bem remunerados e efetivamente comprometidos com o processo educacional. Ao lado desse fato, há outros de igual gravidade: escolas mal conservadas e com infra-estrutura deficiente, falta de equipamento ou equipamentos deteriorados ou obsoletos, dificuldades de gestão de toda ordem, manutenção de altas taxas de fracasso escolar. Nesse sentido, entendemos que o acesso à escola ampliou sua margem de atendimento sem um efetivo cuidado com a preservação da qualidade desse mesmo atendimento.

2.2. A formação de professores/as para os anos iniciais do Ensino Fundamental

No item anterior, encontramos pistas sobre os caminhos percorridos pela docência dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Inicialmente, uma actividade ligada à actuação evangelizadora da Igreja, ainda no Brasil Colónia, passa para a tutela do Estado, recebendo uma organização contratual mais específica, já no Império. A realização de concurso para selecção de professor régio de primeiras letras, no Brasil, se deu ainda no século XVIII, no contexto da Reforma dos Estudos Menores, e foi novamente reforçada com a legislação de 1827. Assim, a docência colocava-se como lugar ocupado por aqueles que comprovassem boa

conduta e fossem aprovados numa selecção que envolvia conteúdos rudimentares, caminhando, dessa forma, sem a exigência de formação específica, só inaugurada em 1835, com a fundação da primeira Escola Normal. No presente texto, buscaremos analisar o processo de institucionalização da formação de professores, inicialmente, pela trajectória da Escola Normal e, posteriormente, pela formação em nível superior, no Curso de Pedagogia.

É interessante observar que a primeira preocupação com a formação de professores aparece, anteriormente às Escolas Normais, juntamente com a ênfase na utilização do método de ensino mútuo, pelas escolas de primeiras letras. Cardoso (2002:110 e 111) encontra referência a uma escola de ensino mútuo que também formava professores, Escola Normal de Ensino Mútuo da Corte, criada em 1823, para formação das corporações militares e extensiva aos demais súbditos.²¹⁷ Como vimos anteriormente, a legislação de 1827 reforça a necessidade de formação dos professores para aplicação do referido método, colocada sob a responsabilidade do próprio docente: *“Os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino (mútuo) irão instruir-se em curto prazo, e à custa de seus ordenados, nas escolas das capitais”* (Artigo 5º, lei 15/10/1827, citado em Cardoso, 2002:247). Observamos, aqui, que a formação não é tomada como encargo do Estado, mas obrigação pessoal do professor, uma formação, nesse momento, essencialmente prática que se dá pela observação do trabalho desenvolvido nas escolas que já utilizavam o método.

É, portanto, no momento histórico de afirmação da garantia legal de instrução primária pública e gratuita, no contexto das legislações do início do século XIX, que a formação de professores, no Brasil, ganha espaço para se institucionalizar.²¹⁸ Com o Ato Adicional de 1834, as províncias recebem a responsabilidade de legislar e promover a instrução pública primária e secundária, ambiente em que florescerão diversas iniciativas de implantação do Curso Normal, no caminho, ainda incipiente, de reconhecimento da importância da construção de saberes específicos para actuação profissional na docência.

Villela (1990 e 1992) analisa a fundação da primeira Escola Normal criada na Província do Rio de Janeiro, em 1835. Apesar do reconhecimento da influência do modelo europeu, nomeadamente o francês, sobre as experiências realizadas no Brasil, a referida autora destaca as lutas políticas internas entre liberais e conservadores, como elementos

²¹⁷ *“...não no sentido que damos hoje à Escola Normal, mas funcionando como um centro difusor do conhecimento do método a ser repassado a outras pessoas interessadas em aprendê-lo. Pelo texto do decreto de 1829, tal iniciativa foi bem sucedida, resultando na criação de novas escolas do mesmo tipo”* (Cardoso, 2002: 211).

²¹⁸ Nesse sentido, Villela (1990: 21-24) estuda a origem da Escola Normal no mundo moderno, afirmando a relação indissociável da mesma com o desenvolvimento e a generalização da instrução pública.

propulsores da implantação da Escola Normal na Província do Rio de Janeiro.²¹⁹ Nesse sentido, escola e formação de professores se afirmam como espaço propício para difusão da visão de mundo do grupo político dominante; na Província Fluminense, a formação surge, então, atrelada ao objectivo de difusão da ideologia do Estado. Assim, entende-se que os critérios estabelecidos para ingresso na Escola Normal valorizam mais a boa conduta do que a apropriação de conhecimentos, pois, para ser admitido era preciso: “*ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever*” (ibid., 1992:29). A pouca exigência de conteúdos confirma-se no currículo proposto que se assemelha ao das escolas primárias, acrescentando-se a dimensão metodológica relativa à aprendizagem do método de ensino mútuo.

A partir desta primeira iniciativa, foram fundadas Escolas Normais em diferentes províncias, destacando-se, segundo Tanuri (2000: 64 e 65), algumas características comuns, como a organização didáctica, que era muito simples, com poucos professores para todas as disciplinas, currículo rudimentar, infra-estrutura precária e frequência reduzida. E, assim, muitas foram fechadas “*por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos finais do Império*”, no contexto dos discursos liberais que incidiam sobre a democratização e obrigatoriedade da escola primária. No final do século, então, reforçam-se as referências à instrução como elemento fundamental ao “progresso”, observando-se a revalorização da formação de professores com o enriquecimento do currículo das Escolas Normais, maiores exigências quanto à selecção e a abertura ao ingresso feminino. Encaminha-se, assim, para a República nascente a tarefa de ampliar e consolidar a institucionalização da formação de professores (ibid., 66-68).

Na Primeira República, entretanto, a instrução primária e o Curso Normal permanecem sob a responsabilidade dos Estados, gerando descentralização e diferentes avanços e recuos nas experiências implementadas. É o movimento da Escola Nova e o ambiente de “*entusiasmo pela educação*” que irá trazer a força do papel da escola e da formação de professores, indicando mudanças na estrutura da formação então vigente²²⁰

²¹⁹ A vitória política do grupo conservador encaminhou acções de coerção, “*consustanciada em instituições de vigilância e punição, com a finalidade de garantir a ordem*” e consenso, “*através de instituições que difundissem sua visão de mundo*”. “*Foi nesse sentido, da busca do consenso no plano ideológico, que valorizaram a instrução, concebida como um espaço importante para a difusão dos princípios de Ordem e Civilização que regiam o ideal conservador*” (Vilela, 1992: 23-27).

²²⁰ “*Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escola-modelo ou escolas de aplicação anexas*” (Tanuri, 2000:72).

(ibid., 70 e Lelis, 1993: 38 e 39). Num momento onde o escolanovismo buscava novas concepções e práticas sobre o fazer educativo, os “pioneiros” criticam a predominância dos estudos de cultura geral e a pouca ênfase profissional.²²¹ É importante também ressaltar que é no contexto do Manifesto que se defende, pela primeira vez, a unificação da formação de professores, com a proposta de que fosse realizada em nível superior²²² (Mendonça, 1994:37).

Nesse ambiente, surge o Curso de Pedagogia, cujo nascedouro é a “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”, no Rio de Janeiro. Quando buscamos suas origens já nos confrontamos com “impasses” sobre as concepções relativas ao trabalho docente e à formação, que apontam para a identidade do Curso. Identidade que busca afirmação no contexto dos anos trinta, por meio da configuração do campo educacional, com seus saberes, intelectuais e agentes²²³. Uma instituição multifacetada que visava tanto uma ampla formação cultural e científica, quanto a formação de professores e especialistas em educação.²²⁴ O curso estruturava-se em duas habilitações: bacharel e licenciado, sinalizando seu carácter dual. Neste contexto, a actuação profissional acabava por se destinar apenas à actividade docente no Curso Normal ou a alguma actividade técnica ligada à orientação pedagógica e educacional/profissional (Bragança, 2003).

Observam-se as dificuldades desta iniciativa, em que predominou o ideal académico sobre a função pedagógica. Sucupira (1969:273), apoiando-se no pensamento de Anísio Teixeira, afirma que:

²²¹ Os movimentos de reformulação das Escolas Normais caminharam, a partir de então, numa direcção profissionalizante, destacando-se a reforma implementada no Distrito Federal, por Anísio Teixeira, que objectivou a organização de cursos com “carácter específico”, buscando o encaminhamento para o magistério (Vidal, citado em Tanuri, 2000:73).

²²² Com reforma do Distrito Federal, Anísio Teixeira transforma “a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim-de-Infância” (Tanuri, 2000:73). Ressalta-se a importância desta reformulação, pois a Escola de Professores, em 1935, será, então, incorporada à Universidade do Distrito Federal (UDF), como “Faculdade de Educação”, com objectivo de formar professores para o ensino normal e secundário. Entretanto, a Reforma Capanema frustra a continuidade do projecto e em 1939 a UDF foi extinta e seus cursos anexados à Universidade do Brasil. A Escola de Professores, volta, assim, a fazer parte do Instituto de Educação. Com a Reforma Francisco Campos, a Universidade do Rio de Janeiro, estruturada como Universidade do Brasil, em 1937, cria, ao lado da “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” uma “Faculdade Nacional de Educação”. “Logo após, em 1939, organizava-se a Faculdade Nacional de Filosofia incluindo uma seção de Pedagogia encarregada da formação profissional de professores da escola média e do assim denominado “técnico em educação” (Tanuri, 2000: 73, Mendonça, 1994: 39 e 40, Sucupira, 1969).

²²³ “A discussão a respeito do pedagogo como profissional, a sua identidade, campo de trabalho e formação, arrasta-se desde a criação do curso de pedagogia em 1939. Desde então, algumas concepções surgiram a respeito da função educativa deste novo profissional” (ANFOPE, 2000).

²²⁴ Os objetivos da então Faculdade abrangiam os seguintes aspectos: Preparar trabalhadores e intelectuais para o exercício das altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; Preparar candidatos para o magistério do ensino secundário, normal e superior; Realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto de ensino.

o carácter que as Faculdades de Filosofia assumiram no curso de sua evolução, afastou-as do estudo e da preocupação pelos problemas do magistério secundário e do primário e limitou-as à formação, quando muito, dos especialistas nas disciplinas literárias e científicas, tendo mais em vista o ensino superior do que o ensino nas escolas de cultura prática de nível secundário ou cultura vocacional nas escolas normais.

A despeito das discussões sobre formação de professores em nível superior, que, nesse contexto, restringia-se à licenciatura para o nível médio e bacharelato para os cargos técnicos do Ministério da Educação, as Escolas Normais continuam seu percurso caracterizado, nesse período, pela descentralização das reformas. É a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, que possibilita uma primeira estrutura a nível nacional, com directrizes gerais para a formação de professores, em nível médio. O curso foi dividido em dois níveis, a saber: curso de 1º ciclo, para a formação de regentes para o ensino primário, com duração de quatro anos, que funcionava em Escolas Normais Regionais e cursos de 2º ciclo, para formação de professor primário, com duração de três anos, em Escolas Normais. Foram também criados os Institutos de Educação, com os dois níveis do curso normal, bem como Jardim-de-infância, Escola Primária, cursos de especialização para o professor primário e de administração escolar. Quanto aos currículos, nas escolas e 1º ciclo, predominava a formação geral, já nas de 2º ciclo um curso com mais disciplinas profissionalizantes (Romanelli, 1989:164 e 165).

Segundo Tanuri (2000:75 - 78), a Lei não traz grandes inovações, mas reafirma uma organização que já estava sendo adoptada em diferentes estados. Observa-se, entretanto, que a Lei Orgânica constituiu uma referência importante para organização do Ensino Normal, em nível nacional. A “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, de 1961, não altera essa estrutura, apenas confere flexibilização. Houve, então, de uma forma geral, a manutenção de um esquema dual de formação, com escolas normais ginasiais e colegiais (ibid.).

No contexto do regime militar, a partir de 1964, busca-se adequação de todo sistema educacional à perspectiva de enfoque especializado e tecnocrático. Um referencial que fragmenta o olhar à educação, através da consagração da fractura entre os que pensam e os que executam; especializam-se as tarefas no quotidiano da escola, especializa-se o Curso Normal e também o Curso de Pedagogia.

Quanto ao Curso Normal, considerando a profissionalização obrigatória definida pela Lei 5.692/71, de 11 de Agosto, foi transformado numa das habilitações do nível médio, extinguindo-se a formação a nível ginasial. *“Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de ‘escola’ e, mesmo, de ‘curso’, diluindo-se numa das muitas habilitações*

profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)". Foram encerrados, também, os Instituto de Educação, concentrando a formação de especialistas no Curso de Pedagogia. Assistiu-se, nesse período, a fragmentação das disciplinas, reflectindo a perspectiva tecnicista, bem como o "esvaziamento" e a "perda de identidade" da escola normal, observando-se também falta de investimento das políticas públicas e o fechamento de muitos cursos (Tanuri, 2000:80 e 81). Já nos Cursos de Pedagogia, os pareceres 251/62 e 252/69 criam as habilitações técnicas em supervisão, administração, inspecção e orientação educacional para as escolas e sistemas escolares, instituindo-se o título único de licenciado, já que todos os graduados neste curso poderiam ser professores do Curso Normal. É, nessa conjuntura, que se coloca o impasse sobre a possibilidade de habilitação também para o magistério primário, "*quem prepara o professor primário também pode ser professor deste nível de ensino?*" (Scheibe, 2000: 11).

O final dessa década de 1970 vai apontando para as limitações do enfoque restritivo das políticas educacionais da ditadura militar e, gradativamente, com os movimentos sociais mais amplos - a problemática educacional passa a ser analisada a partir de determinantes históricos e políticos que os condicionam. "*Essa mudança expressa o movimento da sociedade brasileira na tentativa de superar o autoritarismo e de construção da redemocratização das relações sociais concretas*" (Bragança, 2003). E, nesse ambiente de abertura democrática, registra-se a emergência do movimento dos educadores e estudantes, culminando com a fundação da "Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação" (ANFOPE), em 1990.²²⁵ Os debates construídos, no interior dessa associação, foram, então, sinalizando outros caminhos para a formação de professores, nomeadamente a elevação ao nível superior, no âmbito da graduação em Pedagogia, bem como a reorganização curricular, buscando a formação do professor e a formação do especialista no professor, ou seja, uma formação ampla que rompesse com as especializações técnicas postas na estrutura curricular do Curso de Pedagogia e imposta às escolas como divisão do fazer educativo (ibid.)²²⁶.

Observa-se que, nessa conjuntura, a formação de professores, a nível médio, por meio da "Habilitação Específica para o Magistério" fica comprometida em sua qualidade. Por

²²⁵ O movimento fortaleceu-se, através de Seminários e Conferências, pela criação do "Comitê Nacional Pró-Formação do Educador", que se transformou em CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores), e posteriormente em ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação).

²²⁶ Um dos conceitos defendidos pela referida associação é o de base comum nacional: "*A base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental*" (ANFOPE, 2000).

um lado, registram-se, então, iniciativas governamentais, a nível do Ministério da Educação e também das Secretarias Estaduais de Educação, na tentativa de sua “revitalização”²²⁷; por outro, fortalecia-se, ao longo da década de 1980, o debate quanto à necessária formação superior dos professores. As Universidades, então, realizaram reformulações curriculares para formar, no Curso de Pedagogia, os professores para actuar na Educação Pré-Escolar e nas séries iniciais. E, assim, foram várias as experiências de formação superior de professores, ocorrendo também o desdobramento de diversas habilitações em todo país, para além daquelas instituídas pela legislação ²²⁸ (Tanuri, 2000:82-84 e Parecer 05/2005).

A década de 1990 colocou, dessa forma, em debate, a formação de professores, registrando-se o embate de projectos distintos de sociedade que revelavam diferentes concepções de mundo, de homem, de professor, de pedagogo. E após longa caminhada, foi promulgada a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (9.394/96, de 20 de Dezembro), que, quanto à formação de professores, propõe a elevação ao nível superior.

Com esta definição, observamos que as proposições históricas do movimento dos educadores foram, assim, contempladas. E, se podemos, então, encerrar esse item do texto com este registro optimista, precisamos, nos desdobramentos que se seguem, analisar as tramas e contradições que se colocam na implementação dos dispositivos legais e, especialmente, os desafios que se colocam para a escola, a docência e a formação de professores no Brasil.

3. Um olhar que busca o estranhamento

Nesse texto, buscamos traduzir a experiência do movimento de olhar a realidade conhecida no caminho do estranhamento, num fazer-se estrangeira para apreender novas tramas e perplexidades da escola e da docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objectivo é constituir uma imagem, não a fotográfica, mas uma imagem mais próxima ao

²²⁷ Nesse sentido, ressalta-se a criação pelo Ministério da Educação, em 1982, dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com objectivo de redimensionar as escolas normais, tornando-as “um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais”, projecto que foi implantado em alguns Estados. Destaca-se, ainda, o convénio realizado com o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) para o desenvolvimento do projecto “Habilitação ao Magistério: implementação de nova organização curricular”, que não foi concluído. Em nível estadual também foram tomadas diversas iniciativas buscando a revitalização da Habilitação Magistério (Tanuri, 2000:82-84).

²²⁸ As modificações do curso e as demandas de escolarização e formação na sociedade brasileira levaram a uma alteração no perfil do aluno desse curso: inicialmente procurado por professores já com experiência que buscavam especialização e progressão na carreira, passa a ser frequentado por jovens para o processo de formação inicial para a docência (Parecer 05/2005).

sentido de uma pintura com traços imprecisos que revelem, apenas, o que pôde ser apreendido em momentos específicos, consistindo também uma dentre tantas outras possibilidades de recolher indícios sobre a escola e a docência no Brasil. É importante, contudo, dizer que, como imagem, é também um convite a outras leituras e interpretações.

3.1. Imagens da escola dos primeiros anos do Ensino Fundamental

Na busca de aproximação da escola dos primeiros anos do Ensino Fundamental, empreendemos diferentes movimentos que sintetizamos no presente texto, movimentos que buscam não só um olhar para a organização legal da escola, mas também que incluem uma rápida incursão sobre o cotidiano e suas contradições. Considerando a complexidade e amplitude do sistema educacional brasileiro, fizemos, num primeiro momento, uma síntese dos principais aspectos legais e provenientes das políticas públicas em relação à escola, destacando as de âmbito nacional e, num recorte que se circunscreve aos limites da presente investigação, as que recaem, especificamente, sobre o Estado do Rio de Janeiro. A seguir apresentamos, então, dados e reflexões a partir de visitas de estudo realizadas em duas escolas públicas, sendo a primeira pertencente à Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo e a segunda ligada à Secretaria Estadual do Rio de Janeiro.

A Constituição de 1988 concretizou legalmente a busca de consolidação da sociedade democrática e, quanto à educação e à escola, especialmente de Ensino Fundamental, encontramos um conjunto de importantes definições que irão desdobrar-se nas duas últimas décadas em políticas de âmbito federal, estadual e municipal que priorizam a qualidade do processo educativo, a universalização da escola básica²²⁹ e a valorização do magistério²³⁰ (Weber, 2000: 139 e 140). A “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, de 1996 incorpora, então, esses princípios. O artigo 22º, da referida legislação, define, como finalidade da Educação Básica, “*desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum*

²²⁹ Também nesse contexto, registra-se que, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para todos, na Tailândia, firmou como meta tornar universal a Educação Fundamental e ampliar as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos. Dando encaminhamento a essas proposições, foi elaborado o “Plano Decenal de Educação para Todos” que priorizou a recuperação da Educação Fundamental, a igualdade de oportunidades, a qualidade e a avaliação do sistema educacional (MEC, 1993).

²³⁰ Ao longo dos anos de 1980, aprofundou-se o conhecimento sobre a situação educacional do país e o reconhecimento da necessidade de ampliação da escolarização, a compreensão da escola *locus* da formação para cidadania. A qualidade assume, assim, a centralidade do debate educacional, incluindo, para além da escola, projetos político-sociais, “*transformando-se em princípio constitucional e diretriz de políticas educacionais de projetos de Estado e de projetos de governo das diferentes esferas político-administrativas*”. Políticas que, nos diferentes âmbitos da Federação, têm priorizado “*diretrizes de universalização da educação básica, com qualidade, de valorização do magistério e de gestão democrática da educação e da escola*” (Weber, 2000: 139 e 140).

indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, sendo constituída (artº. 21º), como registrado anteriormente, pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conforme a Constituição, o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram oportunidade de acesso em idade própria, estabelecido, desta forma, como prioridade de oferta para toda a população brasileira.²³¹

Tendo em vista os objectivos do presente trabalho, destacaremos, a seguir, alguns aspectos da política educacional vigente, especialmente, sobre a organização do Ensino Fundamental que recaem directamente sobre a escola. É importante ressaltar, entretanto, que o sistema federativo brasileiro implica uma política de descentralização, ou seja, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”²³² (LDB), traça um conjunto de princípios e a organização geral do sistema. Contudo, os Estados e Municípios têm autonomia na regulamentação específica de seus sistemas de ensino, desde que asseguradas as premissas estabelecidas pela legislação federal.

Segundo o artigo 32º, da LDB 9.394/96, de 20 de Dezembro, o Ensino Fundamental organiza-se em, no mínimo, oito anos de escolaridade. Registra-se, contudo, a recente aprovação da lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006, que amplia a escolaridade obrigatória para nove anos, incluindo alunos de seis aos catorze anos. A organização interna do ensino fundamental é facultativa aos sistemas de ensino, assim como toda educação básica pode *“organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”* (artigos 32º e 23º da LDB 9.394/96, de 20 de Dezembro), ou seja, assegurados os nove anos de escolaridade obrigatória, a organização interna do ensino fundamental será dada pelos sistemas estaduais e municipais de educação. Observa-se, entretanto, predominância da organização de dois segmentos, do primeiro ao quinto ano e do sexto ao nono, considerando-se inclusive a natureza diferenciada da formação dos professores e a organização didáctica. Quanto à carga horária, o ensino fundamental, com duzentos dias lectivos, incluirá, *“pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de*

²³¹ Segundo Saviani (1999:210) o conceito de Educação Básica, já aponta para *“uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda a população do país”*.

²³² A Lei 9394/96 constitui um texto enxuto, uma “lei minimalista”, por deixar em aberto muitas questões, contendo conceituações não precisas. Desta forma, essa legislação exige outros documentos normativos - decretos e pareceres - que irão fundamentar e regulamentar a legislação (Saviani, 1999:226).

aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”, registrando-se a perspectiva de ampliação para horário integral, a critério dos sistemas de ensino (artigo 24, inciso I e artigo 34 § 2º).

Do ponto de vista da organização curricular, o Ministério da Educação tornou público os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) que constituem uma referência para elaboração das propostas curriculares a serem implementadas por estados e municípios. E o Conselho Nacional de Educação fixou as “*diretrizes curriculares nacionais*”, “*tendo em vista uma formação básica comum a ser observada nas propostas curriculares para o ensino fundamental municipal, estadual ou da própria unidade escolar*”, que foram aprovadas em Abril de 1998. É importante registrar que, se as “diretrizes curriculares” têm carácter obrigatório como currículo mínimo, já os PCNs trazem uma orientação quanto aos objectivos, conteúdos e perspectivas teórico-metodológicas²³³ (Bonamino e Martinez, 2002:372).

Quanto à gestão escolar, está presente, na legislação, o princípio da gestão democrática e financeira. Contudo, os artigos não trazem uma definição específica do que se entende por participação e como ela deve ocorrer. Nesse sentido, cada sistema de ensino tem deliberado de forma específica o encaminhamento dessa questão, observando-se situações de eleição democrática e outras de indicação das Secretarias de Educação, instituindo-se, assim, cargos de confiança (Alves, 1997). Um aspecto relevante sobre a dinâmica da escola de Ensino Fundamental, refere-se à incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, bem como a administração de seus recursos humanos, materiais e financeiros, reafirmando-se, assim, nesses aspectos, a autonomia da unidade escolar (art. 12, incisos I e II).

Outra questão que se destaca é a instituição de um sistema nacional de avaliação, sendo proclamada como núcleo central da “*organização da educação nacional*” (artigos 8º e 9º). Na realidade, o que a Lei pretende é que haja um processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior para que se possam definir as prioridades, a melhoria da qualidade do ensino e um processo de avaliação que deve ser assegurado pela União. Nesse sentido, desde 1990, o Ministério da Educação realiza o

²³³ Segundo a LDB (9.394/96, de 20 de Dezembro) é competência da União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecer “*competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum*” (artigo 9º, inciso IV). O Ministério da Educação empreendeu, então, um movimento no sentido de sistematizar contribuições diversas, incluindo reformulações já implementadas em diferentes estados e municípios, bem como estudo de currículos desenvolvidos em outros países, com a participação de professores universitários e pesquisadores (Prado, 2002:95). O texto do documento introdutório destaca seu carácter de “referencial”, ou seja, sua não obrigatoriedade, com função de orientar as políticas estaduais e municipais, contudo, foram muitas as críticas tecidas, dentre elas a não participação efectiva das escolas e dos professores do ensino básico, o elevado nível de detalhamento da proposta, o que contraria o sentido de referencial, indicando muito mais a perspectiva de um documento que se impõe como uma proposta curricular.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)²³⁴, que se dá por meio de um exame bienal que inclui conteúdos e Matemática, Língua Portuguesa aplicado a uma amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.²³⁵

Da breve revisão, observamos que dois movimentos antagônicos têm caracterizado a legislação em vigor, bem como as políticas empreendidas: a autonomia e a centralização. Uma tensão explícita, pois a flexibilidade e a autonomia, nomeadamente centradas na construção dos “Projetos Políticos Pedagógicos” como responsabilidade na escola, bem como a gestão financeira, confrontam-se com uma forte tendência à centralização que se coloca na definição do currículo, bem como pelo Sistema Nacional de Avaliação que efectiva o controle dos sistemas de ensino e do trabalho docente.

Como essas proposições são vividas no quotidiano da escola brasileira? Certamente, das mais variadas formas, pois é preciso observar tanto a organização específica dada por cada sistema de ensino, estadual e municipal, bem como as diversidades regionais, que são imensas. Considerando que as biografias educativas das professoras brasileiras, dos primeiros anos do Ensino Fundamental, registradas nesse trabalho, situam-se na delimitação do Estado do Rio de Janeiro, optámos, então, por anunciar, mesmo que brevemente, a forma como algumas questões se materializam na política estadual de educação, bem como, posteriormente, pelos lampejos de visitas realizadas a duas escolas, com o objectivo de estreitar uma aproximação do quotidiano e suas tramas.

Analisamos, aqui, dois documentos da Secretaria Estadual de Educação e também registramos dados provenientes de entrevista realizada com a Gerente de Ensino, da

²³⁴ Em 2005, passou a ser denominado de “Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Por sua tradição, entretanto, o nome do Saeb foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame” (www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas).

²³⁵ Quanto ao financiamento da educação, historicamente observa-se uma trajectória de centralização e contudo, a abertura política dos anos de 1980 também trouxe a defesa da descentralização, onde as diferentes esferas do poder público assumem responsabilidades específicas de forma complementar. Assim, no bojo das políticas educativas dos últimos anos, foi criado, em 1998, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), reformulado em Dezembro de 2006 como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundeb), que busca uma nova distribuição dos recursos em educação. O Fundef destinava-se ao ensino fundamental e à educação especial, já o Fundeb amplia para todos os níveis da educação básica. Destaca-se também o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que tem como finalidade principal “a captação de recursos financeiros e sua canalização para o financiamento de programas e projetos educacionais, nas áreas de ensino, pesquisa, nas áreas de ensino, pesquisa, alimentação, material escolar, entre outros” (Parente, 2006:19 e 20). “No campo da remuneração, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério está fazendo uma extraordinária mudança naqueles Estados e Municípios onde o professor recebia salários muito baixos, inferiores ao salário mínimo. Devem ser aplicados, obrigatoriamente, pelo menos 60% dos recursos do FUNDEF na remuneração do pessoal de magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público (Lei 9.429/96, art. 7º). Nos Estados e Municípios onde o salário já era mais alto do que o possibilitado pelo FUNDEF, não houve melhoria para os professores, antes, dificuldades adicionais para certos Municípios manter o padrão anterior de remuneração” (Lei 10172, de 9 de Janeiro de 2001).

Coordenadoria Regional Metropolitana II²³⁶. No “Manual: ano letivo 2006 – quadro de horários”, encontramos um conjunto de informações sobre a estrutura e o funcionamento das escolas ligadas à rede estadual. Quanto à organização dos anos escolares, o primeiro segmento do Ensino Fundamental da rede estadual é dividido em dois ciclos, sendo que o primeiro compreende os três primeiros anos de escolaridade e o segundo, os dois anos subsequentes²³⁷. O processo de avaliação da aprendizagem pauta-se numa concepção construtivista do conhecimento, buscando, assim, o “*diagnóstico do processo de ensino aprendizagem dos alunos*” (SEE, 2004:5 e 17). Nesse sentido, as retenções só acontecem no final dos ciclos, “*quando constatadas dificuldades de aprendizagem*”(ibid.)²³⁸. O desenvolvimento curricular pauta-se pelos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) e por matrizes, estabelecidas para cada nível e modalidade de ensino²³⁹ (SEE, 2006:42).

A Secretaria de Educação divide-se em “Coordenadorias Regionais” que desempenham as seguintes funções: “*orientar, supervisionar, controlar e facilitar o trabalho das escolas, através da cooperação mútua com os diretores*” (ibid., 18).²⁴⁰ Segundo depoimento oral, da Gerente de Ensino da Coordenadoria Regional Metropolitana II, há uma equipe de supervisão das escolas que faz o acompanhamento administrativo e pedagógico e também verificam denúncias. A Coordenadoria Regional promove, em parceria com as escolas, o desenvolvimento de projectos pedagógicos, envolvendo a comunidade escolar, registrando-se também a implementação de acções de formação contínua de professores. Segundo a professora entrevistada, a Secretaria Estadual de Educação oferece capacitação de um ano para o professor de horário integral e realiza palestras que procuram promover a proposta pedagógica das escolas.

²³⁶ Entrevista realizada, juntamente com os alunos de Prática de Ensino I, do 7º período, do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no dia 7 de Dezembro de 2006.

²³⁷ “O Parecer CEE nº 24/1998, que organizou o primeiro segmento das escolas da Rede Pública Estadual em dois ciclos, estabeleceu as competências esperadas nestas etapas de escolaridade” (SEE, 2004:18).

²³⁸ “Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1º segmento), a avaliação será diagnóstica, continuada e diversificada de maneira a subsidiar o fazer pedagógico do professor, assim como oferecer informações sobre o desempenho escolar do aluno, sendo registrada em relatório bimestral” (Portaria E/SAPP nº 48/2004, 02/12/04). O Artigo 4º registra, ainda, a obrigatoriedade da recuperação paralela sempre que o aluno apresentar dificuldades.

²³⁹ Para o 1º segmento do ensino fundamental, a matriz curricular é organizada da seguinte forma: base comum nacional – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Actividades Recreativas, Educação Artística e a parte diversificada – ensino religioso e actividades complementares (SEE, 2006:42).

²⁴⁰ A Secretaria Estadual de Educação conta como uma “infra-estrutura de sistemas” que informatizou os principais procedimentos relacionados à matrícula, ampliação de carga horária de professores (GLP), contratação temporária, bem como para a manutenção actualizada dos quadros de horários das escolas. O Sistema de Gestão Escolar (SGE) foi desenvolvido para agilizar e facilitar o trabalho das secretarias, possibilitando a troca de informações entre os vários níveis da rede de ensino, ou seja, escola, Coordenadoria Regional e Secretaria Estadual. Dentre as informações disponibilizadas destacam-se boletim, ficha individual do aluno, histórico, declarações, censo escola, certificados, atas e outros.

Destacamos, finalmente, um programa que incide directamente sobre a avaliação dos sistemas de ensino e que, por seu impacto e sentido, deve ser sinalizado. A rede estadual de ensino do Rio de Janeiro implementou, em 2000, um programa próprio de avaliação: o Programa Nova Escola. Os alunos da 2ª à 8ª série do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio são submetidos a provas de Português e Matemática, bem como são considerados uma série de dados relativos ao desempenho da unidade escolar, tais como: prestação de contas, organização da matrícula, relação escola-comunidade, desempenho dos alunos e fluxo escolar. Como resultado, é atribuída pontuação às escolas e os professores, daquela unidade escolar que recebem gratificações salariais proporcionais à classificação recebida pela escola onde se encontram lotados.²⁴¹

Assim, no caso específico da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro, encontramos sintonia entre as proposições federais e o referido sistema. Centralização dos currículos e da avaliação e autonomia escolar quanto ao desenvolvimento da proposta pedagógica, que, entretanto, precisa estar atenta às diretrizes do sistema. Buscaremos, então, a partir dessas referências, mergulhar na dinâmica do quotidiano, a partir do relato sobre as visitas realizadas.

Por um lado, entrar na escola sempre me causa certa "emoção". Talvez não seja essa a palavra, mas sei que me sinto "mexida" por lembranças, experiências guardadas na memória de aluna da rede pública e, depois, de professora: cheiros, gostos, imagens, sensações... Tudo se mistura. Um turbilhão! Por outro, as expectativas, desejos, curiosidades: o que vou encontrar? Cada escola, cada dia é uma grande surpresa. Se vou acompanhada dos alunos e alunas da Prática de Ensino, fico especialmente desejosa de que possamos ver, ouvir, vivenciar o que fortaleça nossos sonhos ou que pelo menos possamos encontrar indícios de práticas que rompam com o instituído e já muito conhecido pelos alunos/as-professores/as (Livro da Vida, 6 de Novembro de 2006).

Registramos, aqui, dados e observações que vêm como resultado de três visitas realizadas a uma Escola Municipal de São Gonçalo; em momentos diversos estivemos na escola e, assim, conhecemos seus três turnos de funcionamento. No Ensino Fundamental, fomos recebidos pela coordenadora que nos aguardava para entrevista e apresentação do espaço físico. A escola apresenta uma ampla estrutura física, com dois grandes blocos, sendo um deles, de construção mais recente, dedicado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, unidade que recebe, afectivamente, da comunidade, uma denominação específica, diferenciada do nome oficial da escola. Além das salas de aula, há espaços reservados para a

²⁴¹ Outras informações no site www.see.rj.gov.br.

realização de actividades diversificadas como sala de recursos para atendimento de crianças portadoras de necessidades educativas especiais, sala de informática, audiovisual, quadra de esportes, refeitório e ambulatório médico. Há, ainda, uma grande área externa, onde é desenvolvido um projecto de horta com os alunos.

Uma escola fundada em 1971 que revela, na própria estrutura física, as marcas de um tempo, a ditadura militar, nela, a imagem da “escola-quartel”. Na entrada, o busto do patrono, representante legítimo da história e da política brasileiras do período de fundação da escola. Mas, como esse espaço é vivido e recriado por aqueles que constroem seu quotidiano? Do ambiente da escola, guardamos o vazio, poucos trabalhos dos alunos, poucas cores. O estado de conservação denuncia, por si só, a ausência de políticas públicas que assegurem as condições necessárias ao desenvolvimento da prática educativa: vazamentos, mofo, paredes descascadas pelo tempo.

A organização do ensino na rede municipal de São Gonçalo, relativamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, constitui-se da seguinte forma: 1º ciclo, composto de 1ª e 2ª etapa, ou seja, os dois primeiros anos escolares e 2º ciclo, composto de 3ª, 4ª e 5ª etapas, indo do terceiro ao quinto ano de escolaridade.²⁴² A escola trabalhou, no ano de dois mil e seis, com catorze turmas do primeiro ao quinto anos de escolaridade, atendidas nos turnos da manhã e da tarde. No primeiro ciclo, as turmas têm uma média de trinta alunos, e, no segundo ciclo, quarenta. Incluindo toda educação básica, ou seja, das turmas de Educação Infantil ao Ensino Médio, a escola actua com um total de quatro mil alunos, sendo quantitativamente uma das mais representativas da rede municipal de São Gonçalo. É importante registrar que, segundo informação da coordenadora, as políticas do governo federal, especificamente a bolsa família²⁴³, têm assegurado um maior número de crianças na escola.

²⁴² É importante registrar que os sistemas municipais de educação têm autonomia para adoptar critérios de organização do sistema estadual de ensino ou para reorganizá-los de forma específica como foi feito pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo.

²⁴³ “O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e o Decreto nº 5.749, de 11 de abril de 2006. O PBF integra o FOME ZERO, que visa assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para a erradicação da extrema pobreza e para a conquista da cidadania pela parcela da população mais vulnerável à fome. (...) As condicionalidades são os compromissos sociais assumidos pelas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. Trata-se de actividades nas áreas de educação e saúde que as famílias devem cumprir para assegurar o direito de receber o benefício financeiro do PBF. (...)” As condicionalidades em relação à educação são as seguintes: “matricular as crianças e adolescentes de 6 a 15 anos na escola; garantir a frequência mínima de 85% das aulas a cada mês. Se o aluno precisar faltar é necessário informar à escola e explicar o motivo; informar ao gestor do Programa Bolsa Família sempre que alguma criança mudar de escola. Assim, os técnicos da prefeitura poderão continuar acompanhando a frequência” (www.mds.gov.br/bolsafamilia).

A rede municipal já passou por processos democráticos de eleição para Directores, mas, actualmente, a equipe gestora é indicada pela Secretaria Municipal de Educação, já a coordenação pedagógica é escolhida pela Direcção. Quanto à dinâmica pedagógica, há documentos e definições que são elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e outros que são produzidos, especificamente, por cada escola. O Regimento Interno é elaborado pela Secretaria, já o “Projeto Político Pedagógico” é uma atribuição de cada unidade escolar. No caso específico da escola visitada, entretanto, o mesmo encontra-se em fase de elaboração, sob a orientação da coordenação geral.

Do ponto de vista metodológico, os professores/as têm autonomia na escolha do referencial a ser utilizado. Quanto a essa questão, a coordenadora relatou o facto de que uma professora sugeriu que todos trabalhassem com a “perspectiva construtivista”. Contudo, ela não concordou, defendendo a autonomia docente no desenvolvimento do trabalho com os alunos, ressaltando, ainda, que, no quotidiano da escola, é possível observar uma diversidade de abordagens sobre o trabalho educativo, inclusive quanto à opção de trabalhar ou não com os livros didáticos. Em relação ao currículo, regista-se a contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e também de um plano de curso para cada área de conhecimento que é revisto anualmente pelos/as professores/as. Há, também, reuniões semanais entre a equipe para planeamento das actividades. Avaliação do processo didáctico acontece ao longo de todo ano lectivo, por meio exercícios avaliativos e, segundo os critérios estabelecidos pela Secretaria, a retenção dos alunos só pode acontecer no final de cada ciclo. Nesse sentido, a escola organizou uma turma multisseriada para atender aos alunos que não conseguem alcançar os objectivos propostos.

Relativamente à formação contínua, os professores realizam cursos no “Centro de Referência em Educação e Formação Continuada de São Gonçalo”, criado pela Secretaria Municipal com este objectivo. A avaliação do trabalho docente é realizada apenas na etapa de estágio probatório, ou seja, após o primeiro ano de trabalho. Dos trinta professores/as que actuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, vinte e oito têm formação superior e a carga semanal de trabalho docente é de vinte e duas horas.

Do que observamos e ouvimos, ficam traços de uma imagem. Do espaço físico, o *abandono* e o *vazio*. Da prática educativa, a *organização pedagógica centralizada*, que se materializa nas políticas federais sobre o currículo e a avaliação, se contrapõe à *diversidade metodológica* vivida pelos professores no quotidiano e também às *dificuldades concretas que se revelam na aprendizagem dos alunos e alunas*. Dos relatos que ouvimos da coordenadora, o que mais nos tocou foi relativamente a uma turma de alfabetização, de vinte e sete alunos,

onde apenas sete alcançaram os objectivos esperados. São imagens como essas que nos desafiam quando olhamos a escola brasileira por dentro.

A segunda escola visitada pertence à rede estadual e apresenta uma configuração específica: é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), proposta implementada, no Rio de Janeiro, nos anos de 1980, no governo de Leonel Brizola.²⁴⁴ Uma escola com projecto arquitectónico próprio para a educação integral, onde os alunos passam todo dia no desenvolvimento de actividades pedagógicas que integram as diversas áreas de conhecimento. Ressalta-se que é um projecto que tem uma história de avanços e refluxos, muito dependente do encaminhamento dado pelos governos estaduais. No levantamento que fizemos, tanto na visita, como também por meio de entrevista à Gerente de Ensino, da Coordenadoria Regional Metropolitana II, observamos que os CIEPs têm uma coordenação específica, mas que cada unidade desenvolve o trabalho de acordo com as especificidades locais. Relativamente ao atendimento integral, que constitui o núcleo central da proposta, algumas unidades não conseguiram manter o horário proposto e funcionam com turnos parciais.

A escola visitada tem lutado, desde sua fundação, para continuidade do atendimento proposto inicialmente, assim, funciona com dois turnos, o primeiro das oito às dezasseis horas, para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental regular e o segundo, para Educação de Jovens e Adultos, das dezoito às vinte e uma horas. No total, contam com vinte e três turmas, registrando uma média de vinte e cinco alunos por turma. Há um processo democrático de eleição da Direcção escolar, dando preferência, inicialmente, aos que tenham formação em Pedagogia. Segundo a coordenadora, a escola tem a coordenação da Secretaria de Educação que realiza visitas de acompanhamento, mas há autonomia no desenvolvimento pedagógico, bem como na gestão financeira. A escola tem o “Projeto Político Pedagógico”, que foi elaborado pela comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, direcção e pais.

Quanto à dimensão metodológica, utilizam cartilhas e livros didácticos para o trabalho com as áreas de conhecimento. Ao longo da semana, os alunos participam de actividades de informática, sala de leitura, recreação, vídeo, animação cultural e educação artística, sendo que cada turma tem duas horas diárias reservadas para as mesmas. Há, também, uma sala de recursos para atendimento às crianças com necessidades especiais. Os professores/as reúnem-se semanalmente para planeamento colectivo na escola e as acções de formação contínua são de iniciativa própria dos docentes. Noventa e cinco por cento dos

²⁴⁴ Quanto aos CIEPs, sugerimos observar a nota 16 desse trabalho.

professores da escola têm formação em nível superior e trabalham com uma carga horária de quarenta horas.

Das imagens que ficaram, podemos dizer que o espaço físico é adequado e muito bem conservado, pelas paredes encontramos muitos trabalhos produzidos pelos alunos como resultado de projectos, livros escritos nas actividades da sala de leitura; enfim, cores e vida pelos corredores da escola. As informações que recebemos e o que pudemos observar sinalizam um processo educativo organizado, a escola tem os recursos materiais necessários ao desenvolvimento da prática educativa, bem como oferece actividades diversificadas para as crianças que ficam em horário integral na escola. É importante, contudo, ressaltar que em diversas ocasiões, falta merenda escolar e, então, os alunos são dispensados no horário do almoço. Entre o corpo docente há um grande número de professores contratados e não têm vínculo efectivo com a escola.

O que foi apresentado, aqui, relativamente às escolas visitadas, é mesmo muito pouco perto da diversidade da escola brasileira dos primeiros anos do Ensino Fundamental e, como dito anteriormente, busca apenas trazer indicativos e lampejos para nossa reflexão que se unem ao que foi explicitado do ponto de vista da política governamental direccionada às escolas. O conjunto dessa análise nos ajuda a compor uma imagem como “pano de fundo” que busca contribuir com nossa leitura também sobre a docência e a formação de professores/as no Brasil.

3.2. Imagens sobre a docência

Buscamos, aqui, continuar nossa aproximação da educação brasileira. Agora, olhando para os professores e professoras que constroem a docência no quotidiano. Para esta aproximação, conjugamos elementos legais sobre a organização do trabalho docente, em âmbito geral e, especificamente, na rede estadual do Rio de Janeiro, bem como contribuições de uma análise da literatura educacional que traz indicativos sobre o perfil dos professores/as do primeiro segmento do Ensino Fundamental em outros estados brasileiros.

Observando a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (LDB 9.394/96, de 20 de Dezembro), especificamente no que diz respeito ao professor/a e seu trabalho, Silke Weber (2000:134) assinala o alargamento do conceito de docência. Se na década de 1970 e durante a vigência da Lei 5.692/71, de 11 de Agosto, deparámo-nos com um reducionismo tecnicista, o bojo das discussões dos anos de 1980 também influenciou a forma como o trabalho docente é compreendido. Segundo a autora, a substituição da expressão “*profissionais do ensino*”, pela

expressão “*profissionais da educação*” na LDB, “*ênfatisa as dimensões política e social da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão*” (ibid.), ou seja, é a busca de romper com o olhar fragmentado sobre o fazer docente, trazendo a compreensão de que sua actuação profissional pressupõe pesquisa, reflexão-acção e envolvimento efectivo na elaboração e a implementação da proposta pedagógica da escola. Assim, a docência extrapola a sala de aula e se coloca como trabalho educativo vivido em diferentes dimensões e tempos.

De fato, ao reconhecer, dentre as atribuições da escola, a elaboração e a execução da sua proposta pedagógica, com a participação dos docente, e o ‘velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente’ (art. 12, inciso I), a ser por ele formulado com base na proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (art. 13, incisos I e II), a lei reúne, de forma indissociável, a escola e a atividade docente, seja na produção do ensino, seja na articulação da escola com a comunidade, cujas acções educativas deverão se desenvolver com base em políticas de educação nacionais e locais (Weber, 2000:136).

Encontramos, assim, na legislação vigente, o indicativo de resignificação do sentido da docência, que passa a apresentar-se de forma mais abrangente, exigindo, inclusive, do ponto de vista da formação, “*a associação ente teoria e prática*”, tal como expresso pelo inciso I do artigo 61 (ibid., 137). Ampliação que também encontra eco na luta pela profissionalização da carreira docente, tendo, como uma das dimensões, a elevação da formação para o nível superior, ou seja, para atingir os objectivos relativos à qualidade do processo educativo, faz-se necessário investir num outro patamar de formação docente.

Quanto à profissionalização da carreira docente, a literatura sinaliza para uma trajectória de lutas. Nas décadas de 1980 e 1990, contexto de abertura democrática e de importantes discussões sobre as relações entre educação, sociedade e política, observa-se um olhar sobre o professor como “*trabalhador da educação*” e a acepção do professor como “*profissional da educação*” ou “*de ensino*” e, nesse bojo, um conjunto de reivindicações por melhores condições de trabalho, salário e formação. Nesse sentido, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2002), coordenado pela União, “*atribuiu um lugar central ao professorado na implementação de uma educação de qualidade, o que ensejou a criação do Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação*” (Weber, 2000:142), a partir do qual foi celebrado o “Pacto de Valorização do Magistério”, em 1994. A partir das contribuições desse Fórum, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) estabeleceu referências básicas nacionais para a formulação de estatutos, carreiras, salários e formação de professores que, de certa forma, foram confirmadas pela LDB,

especialmente no que se refere às incumbências atribuídas aos docentes e a elevação da formação para o nível superior. Esta perspectiva foi confirmada “*pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, na Resolução CNE/CEB nº 03/97, que fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios*” (ibid., 143). No conjunto desse processo, ressalta-se, finalmente, a criação do Fundo de Valorização e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, em 1997, que procurou, dentre outras atribuições “*promover a profissionalização do docente por intermédio da criação de planos de cargos e carreira e da oferta de oportunidades de formação*” (ibid., 141).

Encontramos, assim, o reconhecimento da importância da profissionalização docente que tem se materializado de diferentes formas no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de ensino.²⁴⁵ E, com essa perspectiva, observaremos, a seguir, alguns aspectos sobre o trabalho docente na organização interna da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro. A forma de acesso à carreira no magistério público faz-se por meio de concursos públicos, tal como reafirmado pela Constituição Brasileira (artigo 206, inciso V). Os/As professores/as pertencentes à rede estadual do Rio de Janeiro podem ser alocados em diferentes funções: como regentes, em exercício da docência na sala de aula, compor os quadros da equipe de direcção, actuar como Orientadores e Coordenadores Pedagógicos e ainda ocupar cargos ligados ao Assessoramento Técnico-Pedagógico e Técnico-Administrativo.²⁴⁶ A carência, contudo, de professores públicos concursados, para suprir as necessidades do Estado, levou à implementação de duas sistemáticas: a ampliação da jornada de trabalho dos professores/as efectivos, sobre o regime de Gratificação por Lotação Prioritária (GLP) e a realização de contratos temporários. No primeiro caso, os professores concursados, que têm interesse em dobrar sua carga horária de trabalho, apresentam sua disponibilidade e são chamados para suprir a carência de professores na própria escola onde já actuam ou em outra unidade

²⁴⁵ “*Em cumprimento à Lei 9.424/96, estão sendo elaborados ou reformulados os planos de carreira do magistério. Tratando-se de um processo em curso, este plano reforça o propósito através de metas específicas, na expectativa de que isso constitua um importante passo e instrumento na valorização do magistério.*” O Plano Nacional de Educação registra a importância de “*garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº. 9.424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo aquela lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito*” (Lei 10.172, 2001).

²⁴⁶ Destaca-se, ainda, que não há, no Estado do Rio de Janeiro, concursos específicos para Orientação e Coordenação Pedagógica, cargos que são ocupados por professores concursados e que preferencialmente tenham formação em Pedagogia (SEE, 2006: 6 e 7).

escolar.²⁴⁷ Além da ampliação da carga horária de trabalho dos professores efectivos, a rede estadual realiza também a contratação temporária para responder às necessidades de postos de trabalho nas escolas, por tempo limitado e sem vínculo efectivo com o Estado²⁴⁸ (SEE, 2006).

O “Plano de Carreira do Magistério Público” do Estado do Rio de Janeiro, actualmente em vigor, foi instituído pela Lei 1.614/1990. Nele, a categoria funcional de professor é dividida em classes e distribuída em níveis. A classe de Professor Docente II - corresponde aos professores que actuam na Educação Infantil e nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental²⁴⁹ - e abrange quatro níveis diferenciados, em função da escolaridade, a saber:

1. Curso de formação de professores (nível médio);
2. Curso de formação de professores e estudos adicionais;
3. Curso de formação de professores e licenciatura curta ou plena em curso relacionado diretamente com o ensino; e
4. Curso de formação de professores, licenciatura plena e curso de pós-graduação, em cursos relacionados diretamente com o ensino, com no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas.

Segundo o artigo 28 “*o desenvolvimento do professor na carreira ocorrerá mediante progressão, promoção, acesso e ascensão*”. A progressão se dá naturalmente por tempo de serviço, a promoção constitui passagem para um nível superior em função da conclusão de formação específica, a ascensão é a passagem de classe de Docente II para Docente I²⁵⁰, por meio da aprovação em concurso público²⁵¹ e acesso é passagem “*da classe de Docente II para a classe de Assistente de Administração Educacional II ou da classe de Docente I para a classe de Supervisor Educacional, de Orientador Educacional, de Inspetor Escolar ou de Assistente de Administração Educacional I*” (Lei 1.614/1990).

²⁴⁷ Ressalta-se que é muito comum em todos os sistemas de ensino, que os professores tenham duas matrículas, ou seja, realizam dois concursos públicos e trabalham em dois turnos, muitas vezes em três, ou seja, manhã, tarde e noite, compondo vínculos com as redes estaduais, municipais e também em escolas privadas.

²⁴⁸ Nesse caso é desenvolvido um processo selectivo, sem contudo, concurso público. (ibid., 8 e 9) Em depoimento oral, no dia 7 de Dezembro de 2006, a Professora Gerente de Educação da Coordenadoria Regional informou que, em São Gonçalo, há sete mil professores no regime de contratação temporária e que os contratos podem ser renovados por até dois anos.

²⁴⁹ A Lei foi promulgada ainda no período de vigência da Lei 5.692/71, de 11 de Agosto, portanto a nomenclatura utilizada é pré-escolar e 1º grau.

²⁵⁰ Professores que actuam no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

²⁵¹ Os concursos públicos asseguram um terço das vagas para os concorrentes à ascensão (Lei 1.614/1990, Art. 31, § 2º).

Relativamente à carga horária de trabalho, o Professor Docente II, trabalha com uma carga horária semanal de vinte e duas horas, sendo vinte de efectivo trabalho em sala de aula e duas horas em actividades técnico-pedagógicas, na unidade escolar em que actua. E o Professor Docente I tem uma carga horária de dezasseis horas semanais, sendo doze em sala de aula e quatro em actividades técnico-pedagógicas, na escola. Há também concursos para docência em regime de quarenta horas semanais, sendo, nesse caso, trinta horas de efectiva regência de turma e dez horas para planeamento das actividades lectivas (SEE, 2006).

Os dados acima dão pistas sobre a organização do trabalho docente, tanto na legislação mais abrangente da educação nacional, como na especificidade do Estado do Rio de Janeiro, entretanto, algumas questões ainda se colocam e apesar de trazerem uma amplitude maior do que as possibilidades efectivas de resposta, traduzem a busca de aproximação da tessitura da docência. Qual o perfil do/a professor/a dos primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil? Quais as imagens da pesquisa do campo educacional sobre os/as professoras/professores? Que relações podem ser estabelecidas com o discurso da sociedade mais ampla? Quais são as perspectivas da docência tecidas, no presente, pelas/os professoras/professores? Como estas formas de “ser” e “estar” se articulam ao passado individual e colectivo vivido na profissão? Quais os principais dilemas e tensões do trabalho docente na perspectiva das/os professoras/professores? Continuamos, assim, ainda na perspectiva de uma contextualização que permita a “leitura” das histórias de vida das professoras brasileiras de forma imbricada à dinâmica histórica e social.

Socorro, Macedo e Mortimer (2006) fazem um estudo sobre o “Perfil de professores do primeiro ciclo” e afirmam que são poucas as pesquisas que se debruçam sobre essa abordagem, especialmente quando se refere ao primeiro segmento do Ensino Fundamental. Buscando indicativos que nos ajudem nesse sentido, tomamos como referência três estudos: o que foi anteriormente referido e que trabalha com uma amostra centrada no município de Belo Horizonte (Socorro, et al., 2006)²⁵²; o estudo desenvolvido por Gatti, Esposito e Silva (1994), que tem como referência professores dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão²⁵³ e a pesquisa desenvolvida por Pereira e Andrade (2006), com amostra no município de Baraúna, Rio Grande do Norte, uma das regiões mais pobres do

²⁵² Pesquisa realizada por meio de questionário a todos os professores do 1º ciclo da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (Socorro, Macedo e Mortimer, 2006:29).

²⁵³ O referido estudo foi desenvolvido por meio de questionários com questões abertas e fechadas e a amostra constituída de professores do, então, 1º grau, ou seja, de 5ª a 8ª séries e não apenas professores dos anos iniciais (Gatti, Esposito e Silva, 2006:249).

país²⁵⁴. Por meio desses estudos, encontramos uma caracterização que, apesar de ainda não suficientemente abrangente, contribui com indicativos gerais.

Quanto ao género, os estudos apontam para a já recorrente realidade de feminização do magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil. Socorro et al. (2006:30) destacam, ainda, serem mulheres, em sua maioria, casadas e a faixa etária, entre os trinta e um aos quarenta e oito anos, ou seja, um índice de poucas professoras jovens. Relativamente à escolaridade dos pais, os professores/as apresentam uma trajetória social e de formação ascendente, inclusive representando o ingresso da família no nível superior de ensino (Socorro et al., 2006, Gatti et al., 1994 e Pereira e Andrade, 2006).

O nível de formação encontra perspectivas diferenciadas nos diferentes estudos, o que é significativo analisar, pois o trabalho de Gatti et al. (1994) foi realizado antes na nova LDB e o de Socorro et al. (2006) situa-se posteriormente à elevação da formação ao nível superior. Assim, no primeiro, registra-se um percentual de 53% (cinquenta e três por cento) de professores com nível superior e quase a totalidade com o Curso Normal completo²⁵⁵, já no segundo, 80,7% (oitenta vírgula sete por cento) da amostra possui curso superior, sendo o curso de Pedagogia predominante na formação académica. Socorro et al. (2006: 32) ressaltam que este facto deve ser analisado no contexto em que a carreira do magistério, no município de Belo Horizonte, atribui uma significativa mudança salarial entre a formação média e superior, e ainda que, a partir do final dos anos de 1990, o ingresso à carreira do magistério tem como exigência a formação superior.²⁵⁶ Neste mesmo estudo, dos professores/as com formação superior, 45% (quarenta e cinco por cento) realizou cursos de pós-graduação, o que também, segundo as autoras, é significativo, pois consistiu reivindicação da categoria a inclusão dos mesmos no plano de cargos e salários da Prefeitura, que foi concretizado, também, apenas no final dos anos de 1990. Quanto aos cursos realizados, as autoras registram especializações em Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior e Pedagogia Empresarial como predominantes. Assim, *“a escolha de cursos pode estar relacionada com as possibilidades de mobilidade das professoras dentro do campo de atuação do pedagogo;*

²⁵⁴ Estudo realizado por meio de questionários e entrevistas com trinta e seis professoras de dez escolas públicas do município de Baraúna (Pereira e Andrade, 2006:9).

²⁵⁵ Considerando que este estudo refere-se a professores da 1ª a 8ª série, do então 1º grau, podemos tomar o indicativo de que o percentual relativo aos professores de 1ª a 4ª série é provavelmente inferior aos 53%.

²⁵⁶ As autoras destacam outros estudos que reforçam o índice de professores com formação superior. *“A predominância de professores com formação superior também foi observada por Albuquerque (2002), no caso da rede municipal de Recife, e por Macedo e Sessa (2005), junto aos professores da Região das Vertentes. Neste, o total de professores com graduação chega a 70%”* (Socorro et al., 2006:34).

evidenciam, portanto, uma expectativa em atuar para além dos espaços escolares e do ensino fundamental” (Socorro et al., 2006:34).

Ressalta-se, ainda, que a maioria, 80,5% (oitenta vírgula cinco por cento), afirmou que realiza cursos de formação continuada. Já na pesquisa realizada por Gatti et al. (1994), 43% (quarenta e três por cento) não havia feito capacitação nos últimos três anos e apenas 24% (vinte e quatro por cento) estavam realizando algum tipo de curso naquele momento. Ressaltando-se que a maioria dos cursos foram oferecidos pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

No que se refere à actuação na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, observamos uma diferença importante. Enquanto os dados colectados Gatti et al. (1994:250), nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão, *“indicam que os(as) professores(as) tendem a variar as séries às quais se dedicam não se especializando num tipo de trabalho, por exemplo, alfabetizar”*, Socorro et al. (2006:35), com amostra centrada no município de Belo Horizonte, registraram que 70,7% (setenta vírgula sete por cento) das professoras, que trabalham com alfabetização, já estão há mais de seis anos nessa classe, ou seja, uma grande concentração.

Destacamos, ainda, aspectos que dizem respeito às condições de trabalho dos professores/as. Na pesquisa realizada por Gatti et al. (1994:250 e 251), a maior parte dos professores não exerce trabalho além da docência em sua escola, contudo *“uma parcela não desprezível tem outra ocupação além desta escola”*, sendo esses casos mais expressivos em Minas Gerais e São Paulo. *“Dentre os que têm outro trabalho, 61% são docentes em outra escola, isto é, acumulam a função de professor(a) em dois ou mais estabelecimentos de ensino, e 17% trabalham na educação, mas não como docentes. Têm trabalho não associado à educação 6% desses professores”*. Em Belo Horizonte, mais de dez anos depois, as professoras trabalham predominantemente numa escola (65%, sessenta e cinco por cento). Contudo, segundo as autoras, é possível inferir que muitas trabalham em duas escolas, em dois turnos, num regime de dobra da carga horária na mesma escola, *“situação bastante comum na rede municipal de Belo Horizonte”* (Socorro et al., 2006:36). Relativamente aos salários recebidos, Gatti et al. (1994:251) ressaltam, a partir dos dados colectados, a importância fundamental que os mesmos exercem no padrão de vida das famílias. Da mesma forma, na pesquisa desenvolvida por Pereira e Andrade (2006:10), as professoras que são admitidas para receber salário mínimo, constituem uma referência socioeconómica na família e na região.

Quanto à imagem social e à forma como se vêem na docência, encontramos dados que nos levam à reflexão. Na pesquisa realizada por Gatti et al. (2006:254), 40% (quarenta por cento) dos professores entrevistados optaria por outra carreira, destacando-se como motivos a não-valorização, o salário baixo e a o trabalho desgastante. Questões que se articulam a uma imagem social negativa sobre a docência, quando reforçam a falta de respeito em geral com o trabalho dos professores, inclusive por parte dos alunos. Relativamente à relação de respeito da comunidade para com os professores/as, as opiniões dividem-se, pois a maioria dos entrevistados no Maranhão considera que esse respeito existe. Já os professores de São Paulo e Minas Gerais afirmam que não (ibid., 254). Quanto aos aspectos gratificantes, ressaltam-se as actividades em sala de aula e a afectividade que envolve o trabalho.

Pode-se inferir que o clima profissional dos(as) professores(as) não parece ser dos mais alentadores, pois embora encontrem gratificação no trabalho em sala de aula e nas relações afetivas, estes nem sempre representam condição suficiente, pelas respostas assinaladas. Adicionalmente, os baixos salários, a ausência de condições de trabalho e oportunidades de atualização e as exigências extraclasse não contribuem em nada para um clima motivador para o trabalho e, portanto, para a superação das dificuldades que se apresentam (ibid., 256).

Se as análises das referidas pesquisas nos ajudam a compor um quadro mais amplo sobre a docência, apontando para as dificuldades sentidas e expressas pelos professores/as de três estados, o trabalho de Pereira e Andrade (2006), por se tratar de amostra localizada numa região rural e extremamente pobre, traz traços característicos de tantas outras regiões brasileiras e que não podem ser desprezados, ou seja, a natureza diferenciada das amostras nos ajuda a compor um quadro do que seja a complexidade e diversidade do perfil dos professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os autores do referido estudo procuram analisar que razões existem para que, em condições extremamente adversas, como as que foram descritas, as professoras continuem na docência. As condições de trabalho são percebidas pelas professoras como “*insatisfatórias*” e “*péssimas*” pela falta de infra-estrutura e de condições materiais das escolas - as longas distâncias percorridas pelas professoras e as difíceis condições de acesso (Pereira e Andrade, 2006). Para uma das professoras entrevistadas, a escola é um “*deserto*”, “*como metáfora não só do desamparo social, senão também da solidão profissional*” (ibid., 13). A dinâmica da sala de aula também é bastante peculiar, um ensino multisseriado, onde as professoras são também responsáveis pelo preparo da merenda. “*Enfim, tudo o que, pelo menos nos grandes centros, se compreende como trabalho pedagógico parece faltar ou sofre uma transmutação*

que torna irreconhecível a rotina da profissão docente nessas escolas e nesses exercícios profissionais” (ibid., 13). E, assim, temos, nas palavras dos autores, a configuração “transmutada” da docência, indicando a diversidade de condições do exercício da profissão na realidade brasileira.

Retornando ao questionamento dos autores: o que permite que essas professoras permaneçam na profissão? Situando o trabalho docente no contexto do município pesquisado, as professoras ainda correspondem à uma imagem social privilegiada:

Filhas de trabalhadores rurais e urbanos, analfabetos e semi-analfabetos (exceto uma, cujo pai havia completado o 2º grau), conseguiram fugir, de algum modo, ao destino comum do trabalho manual, e isso constitui para elas enorme fonte de satisfação pessoal (“me sinto recompensada”; “a minha profissão é gratificante”). Por meio de investimentos materiais e, sobretudo, afetivos, tão mais duramente suportados (“muito lutei para chegar aonde cheguei”) quanto maior as dúvidas e as dificuldades enfrentadas, essas professoras conseguiram se situar num ponto do espaço social que, correlativo ao espaço físico onde atuam, permite ganho de posição, isto é, essa forma propriamente não-capitalista pela posse de um capital distintivo (no caso, ser professora num município pobre) (Pereira e Andrade, 2006:10).

Verificamos que, em regiões pobres do Brasil, apesar das difíceis condições anteriormente sinalizadas, a docência ainda constitui uma referência distintiva tanto em relação à formação, quanto, inclusive ao nível socioeconômico. Realidade que, nos centros urbanos, aparece apenas na lembrança de antigas professoras, já que hoje tais condições não se verificam. Mas, segundo os autores, as professoras resistem também, por apoiarem-se numa saída: o “*carisma*” que se apresenta como “*uma espécie de operador prático que transforma os deficits (de posição, de localização, etc.) em rendimentos simbólicos pessoais*” (Pereira e Andrade, 2006:12 e 14).

Se, por um lado, é verdade que a análise desses estudos não compõe um quadro geral, pela limitação das amostras a determinados estados e também pelo fato de que os dois mais actuais referem-se apenas a dois municípios específicos, podemos, entretanto, encontrar neles traços e elementos que dialogam com a realidade da docência que conhecemos, marcada pela diversidade e por contradições. Por outro, percebemos também a distância e os desafios que se colocam entre a concepção de docência e as reivindicações sobre a profissionalização do magistério, explicitadas na legislação e na literatura educacional, que destacamos anteriormente, e as efectivas condições de exercício da docência.

4. A formação de professores no Brasil

4.1. A organização da formação de professores no contexto da LDB (Nº 9394/96) – alguns apontamentos de estudo

No primeiro item desta segunda parte do capítulo, situamos lampejos da trajetória histórica da formação de professores no Brasil. Aqui, buscaremos, à luz da legislação vigente e da literatura educacional, encontrar indícios sobre a configuração actual dos cursos de formação inicial de professores no Brasil, bem como sobre a organização da formação contínua.

- **Formação inicial de professores**

Concluimos o texto relativo à perspectiva histórica sobre a formação de professores, com a promulgação da LDB (9.394/96, de 20 de Dezembro) que define a elevação da mesma ao nível superior. Neste item, retomamos as complexidades dos últimos anos e, voltando à LDB, encontramos a complexidade das definições assumidas.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério a educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Artigo 62, da LDB 9.394/96, de 20 de Dezembro).

A formação docente é, desta forma, colocada em nível superior, podendo ser realizada em Universidades e Institutos Superiores de Educação, um novo *locus* para a formação dos professores da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação em nível médio continua a ser admitida como formação mínima, voltando a denominação Curso Normal.²⁵⁷ Ressalta-se, entretanto, que as disposições transitórias prevêm, no quarto parágrafo, que “até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDB 9.394/96, de 20 de Dezembro). Considerando, contudo, a realidade brasileira e a ambiguidade do próprio texto legal, que em seu corpo define o Curso Normal como formação mínima e nas disposições transitórias coloca prazo nessa definição, podemos supor

²⁵⁷ Que havia sido substituída na lei 5.692/71, de 11 de Agosto pela expressão Habilitação Específica de 2º Grau.

que os Cursos Normais ainda serão uma realidade para além do tempo estipulado, já que, de facto, constituem o mínimo admitido, relativizando-se, assim, a elevação da formação ao nível superior.²⁵⁸ Observamos, ainda, nas disposições transitórias, referência à formação em serviço, podendo indicar complementação necessária tanto para a conclusão do curso de nível médio, como a realização de cursos de nível superior.

Sistematizando, temos, a partir da LDB, o seguinte quadro para a formação inicial de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental: três *locus*, a saber - a Escola Normal, de nível médio, as Universidades e os Institutos Superiores de Educação e três tipos de curso com duração, carga horária e organizações curriculares específicas: o Normal, o de Pedagogia e o Curso Normal Superior. Acrescentando-se a aceitação de duas modalidades, ou seja, formação inicial para aqueles que ainda não ingressaram na carreira e “*treinamento em serviço*” para os que já exercem a docência e ainda não têm a formação requerida.

Este amplo e variado espectro recebeu muitas análises e críticas dos professores por meio da Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), e também do meio académico em geral. Quanto ao *locus*, encontramos muitos debates, inclusive no contexto do movimento dos educadores, em defesa da Universidade como espaço mais adequado para a formação dos professores, pela necessidade de aprofundar a dimensão epistemológica na formação docente. Já que a Universidade, por sua própria natureza de produção e disseminação de conhecimento em diversas áreas, pode favorecer este processo, e ainda estimular a pesquisa como parte fundamental da formação do professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Silva (1999) destaca, ainda, que especialistas têm chamado esse processo de universitarização da formação do professor, processo realizado de diferentes formas, em vários países. Formar o professor em nível universitário significa investir em outro perfil de profissional, onde predomine a autonomia e a potencialidade de estabelecer uma nova relação com o conhecimento numa perspectiva de construção. A formação universitária do professor tem a pesquisa como eixo central. A universitarização também se inscreve na luta pelo resgate do prestígio social do magistério, estando implicado no processo de profissionalização, requer a melhoria das condições de trabalho docente. Outro argumento favorável é o que destaca a complexidade do magistério primário, “*ofício que requer competências nos planos disciplinar, didático e bio-psico-sócio-*

²⁵⁸ As disposições transitórias instituem a “Década da Educação” que passou a ser contada a partir de um ano da publicação da Lei 9.394/96, de 20 de Dezembro.

cultural”²⁵⁹ (Silva, 1999). Acirrou-se, também, a defesa dos Institutos Superiores de Educação, que, por uma vocação mais ligada à escola básica, congregaria condições de investir numa formação mais articulada entre teoria e prática.

Considerando a necessidade de regulamentação da LDB, foi aprovado pela Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, o Parecer Nº 970/99²⁶⁰, que tornou os debates acima destacados ainda mais intensos, pois atribuiu a formação dos professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, exclusivamente, aos Institutos Superiores de Educação, retirando a possibilidade de actuação do Curso de Pedagogia, nesse campo (Weber, 2000:136). Entretanto, na continuidade dos movimentos, o carácter de exclusividade foi revogado²⁶¹ e substituído pela expressão “preferencialmente”, ou seja, a formação dos professores acima especificada continuou sob a responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação e das Universidades.

Os debates, contudo, continuaram e, considerando as proposições da LDB 9394/96, bem como as demandas da sociedade e dos movimentos organizados, em 2003 foi instituída uma comissão para definir as “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia”. A comissão trabalhou no sentido de rever diversas contribuições recebidas, observando-se a diversidade de princípios, organizações curriculares e titulação oferecida pelo Curso no Brasil.²⁶² (Parecer CNE/CP 03/2006) Em Maio de 2006, foi, então, emitida resolução que institui “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (CNE/CP Nº 1, de 15/05/06).

A referida resolução, hoje em vigor, determina que o Curso de Pedagogia destina-se à *“formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”*, destacando que as actividades docentes incluem a *“participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”*, em âmbito escolar e não escolar (Art. 4º, resolução de 15/05/2006).

²⁵⁹ Estudo apresentado em Comunicação Oral, intitulada “Memória e história de vida de professores/as: encontros entre vida e formação no curso de Pedagogia”, no II Seminário de Educação, realizado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, no dia 5 de Setembro de 2004.

²⁶⁰ Parecer regulamentado pelo Decreto Presidencial número 3.276/1999.

²⁶¹ Foi revogado pelo Decreto 3.554/2000 de 04/08/00, com base no parecer do Conselho Nacional de Educação nº 10/2000.

²⁶² Em 2004 houve uma renovação do Conselho e o lançamento de uma primeira versão do “Projeto de Resolução” em 2005. Este recebeu diferentes contribuições da sociedade, dando origem ao parecer 05/2005 (Parecer CNE/CP Nº 5/2005).

Observamos, dessa forma, um longo processo que culminou com o encontro entre muitas das reivindicações do movimento dos educadores que remonta os anos de 1980 e as definições propostas pelas “diretrizes”, numa compreensão ampliada da docência, integrando o fazer educativo à gestão educacional e retomando as reivindicações da Anfope no sentido de formar o professor e o especialista no professor (Anfope, 2000).

- **Formação contínua**

Quanto à formação continuada, a “Lei de Diretrizes e Bases” vigente estabelece o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho” (artigo 67, incisos II, IV). No capítulo referente aos “Profissionais da Educação”, encontramos, assim, destacada, a importância da formação continuada que pode ser entendida como a realização dos mais variados cursos de curta e longa duração e também os que constituem formação acadêmica de complementação dos estudos nos diversos níveis de ensino. Observamos que, a partir dessas proposições legais, os sistemas de ensino estaduais e municipais organizam, de modo próprio, estratégias de formação continuada, inclusive, estabelecendo os critérios para progressão na carreira. De uma forma geral, a conclusão de graus como a graduação, mestrado e doutorado, constitui possibilidade de ascensão na carreira, o que já não é tão frequente quando se trata de cursos de pós-graduação lato-sensu e demais cursos de formação continuada.

Considerando as grandes demandas tanto em relação à formação inicial quanto contínua, o Ministério da Educação desenvolve ações nesse sentido. Destacamos especialmente a “TV Escola”, canal de televisão que divulga programas educativos e de formação de professores/as para todo o Brasil; assim, são montados telepostos nas escolas que funcionam como centros de recepção e divulgação dos referidos programas.²⁶³ Ressaltamos, ainda, o PROFORMAÇÃO²⁶⁴, que tem como objectivo especialmente a formação de professores leigos, combinando “parte presencial e parte à distância, com o uso de materiais

²⁶³ Mais informações no site www.mre.gov.br.

²⁶⁴ “O PROFORMAÇÃO, Programa da Secretaria de Educação a Distância, é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país” (www.mecsrv04.mec.gov.br).

*impressos e de vídeos e se desenvolve, prioritariamente, nas regiões mais pobres do país*²⁶⁵ (Prado, 2002:98).

O “Plano Nacional de Educação” (PNE) enfatiza a importância da formação contínua como um dos elementos na perspectiva de valorização do magistério, estabelecendo a responsabilidade dos estados e municípios no atendimento da mesma:

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições (Lei 10172, de 9 de Janeiro de 2001).

Assim, as ofertas de cursos e demais eventos de formação contínua concentram-se, especialmente, nas secretarias estaduais e municipais de educação, onde podemos observar as mais variadas formas de implementação, destacando-se convênios firmados com as Universidades e/ou estabelecimento de estratégias próprias. A Prefeitura de Belo Horizonte, por exemplo, fundou há mais de dez anos o “**Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Rede Municipal de Ensino**” (Cape) que tem como objectivo “*implementar políticas de formação continuada na rede municipal*”. É desenvolvido por professores da própria rede que são seleccionados para esta função, podendo permanecer no máximo por quatro anos. A pesquisa realizada por Socorro et al. (2006:35) destaca o grande percentual de professores que realiza formação contínua nesse município (80,5%), com predominância de cursos oferecidos pelo Cape. Assinala, ainda, que esse Centro tem contribuído para o contacto dos professores com novos referenciais teóricos, nomeadamente aqueles ligados ao conceito de letramento.

O Município de São Gonçalo inaugurou, em Novembro de 2005, o “**Centro de Referência em Educação e Formação Continuada**” (CREFCON)²⁶⁶, para atendimento da demanda de formação dos professores/as da rede municipal. Hoje, entretanto, as acções desenvolvidas são extensivas à rede estadual e privada em geral. É dirigido e dinamizado por professores/as da rede que são deslocados para essa função, tendo, como formação mínima, especialização, destacando-se a importância do perfil pesquisador. O Centro está organizado em núcleos temáticos interdisciplinares, que contam com uma equipe de cinco ou seis

²⁶⁵ “A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira” (Lei 10172, de 9 de Janeiro de 2001).

²⁶⁶ Entrevista realizada no dia 14 de Dezembro de 2007.

professores/as, a saber: diversidade e linguagens, espaço literário, linguagem e novas tecnologias, filosofia e ética e diversidade cultural. Os cursos são gratuitos, funcionam ao longo de todo ano, inclusive no período de férias escolares, e os professores são liberados das escolas para realização da formação, recebendo certificado pela conclusão dos mesmos.

5. Algumas reflexões e desafios para a escola, a profissão docente e a formação de professores

Por meio da legislação, da literatura educacional, bem como das aproximações do cotidiano, as reflexões anteriores nos colocam frente a lampejos históricos e de imagens sobre a escola, a docência e a formação de professores no Brasil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse conjunto, encontramos avanços significativos, entretanto, ao entrar na escola e dialogar com os professores/as, compreendemos a importância de situar esses avanços no contexto efectivo do dia-a-dia da educação brasileira. Buscamos, então, no fechamento da segunda parte do presente capítulo, apontar para reflexões e desafios.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, traz um amplo diagnóstico da realidade educativa e nos ajuda a situar algumas questões. Quanto ao atendimento da demanda por escolarização, registra-se o alcance de 96% (noventa e seis por cento), na faixa dos sete aos catorze anos, bem como a diminuição das diferenças regionais²⁶⁷. A rede pública de ensino absorve a demanda de forma prioritária, ficando apenas 9,5% (nove vírgula cinco por cento) do atendimento para a rede privada (Lei nº 10.172/2001).

Observamos, contudo, que, se a meta de universalização do ensino está sendo alcançada, coloca-se o desafio da qualidade, ou seja, tornar o espaço e o tempo escolar significativos quanto aos processos de aprendizagem e de apropriação da cultura. E aqui voltamos à inquietação sentida quando, no estudo exploratório numa Escola Municipal de São Gonçalo, a coordenadora falou sobre o grande índice de crianças que não alcançam os objectivos de leitura e escrita. O desafio posto, não é apenas a matrícula, mas que crianças,

²⁶⁷ *“A existência de crianças fora da escola e as taxas de analfabetismo estão estreitamente associadas. Trata-se, em ambos os casos, de problemas localizados, concentrando-se em bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais. Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira. Não basta, portanto, abrir vagas. Programas paralelos de assistência a famílias são fundamentais para o acesso à escola e a permanência nela, da população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil”* (Lei 10.172, 2001).

jovens e adultos possam ter no espaço escolar uma experiência significativa de aprendizagem e de formação.

O referido Plano também aborda a qualidade dos processos educativos, relacionando-a à necessária profissionalização dos professores, pela articulação entre formação inicial e continuada, “*garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério*” (Lei nº 10.172/2001). Do ponto de vista legal, temos, assim, o reconhecimento da importância desses factores, a entrada nas escolas que, mais uma vez, nos confronta com a precariedade da infra-estrutura física e material e das condições de trabalho dos professores/as, que para atingir um patamar salarial mínimo, precisam desdobrar-se em dupla e, muitas vezes, tripla jornada de trabalho.

Numa reflexão sobre as prerrogativas legais e os processos vividos pelos professores/as, Nunes destaca:

O ‘real do trabalho docente’ se dá a conhecer ao sujeito pela distância incomensurável entre a organização prescrita e/ou desejada e a efetiva organização do trabalho. Os obstáculos criados no dia a dia pela direção, pelos colegas de trabalho e pelos próprios alunos; o ambiente que é hostil numa atmosfera de ameaça, medo e desconfiança; as contradições e o constrangimento que impedem a realização de um trabalho com a qualidade desejada pela falta de infra-estrutura e mesmo de mentalidade pedagógica; a falta de esperança de qualquer reconhecimento de sua ação remetem o professor ao seu sofrimento e somente a ele. Essa dimensão prática do trabalho, na expressão de Christophe Dejours, é subestimada nas análises sociológicas e políticas. Vale a pergunta: em que medida as políticas públicas, ou mesmo a ausência delas, colaboram para reforçar e ampliar esses sofrimentos, ao contrário do que seria desejado ou esperado? Como mudar essa situação insustentável? Como mudar as instituições escolares? (2006:10).

As questões levantadas se colocam como “pano de fundo” da presente investigação e de muitas outras que focalizam a escola como *locus* importante de intervenção social instituinte. Assim, é preciso olhar não só por dentro de sua tessitura, de seus fazeres, mas também para as mediações sociais que a tensionam²⁶⁸. Nesse sentido, buscamos a narrativa das professoras e os caminhos de formação trilhados em diferentes tempos e espaços e, inclusivamente, na territorialidade da escola e de suas contradições. “*Como mudar essa situação insustentável? Como mudar as instituições escolares?*” (Nunes, 2006:10).

Relativamente à formação, em seu sentido institucional, apesar da proposição de elevação ao nível superior, ainda encontramos professores leigos no Brasil, ou seja, que não

²⁶⁸ Idem à nota registrada no capítulo 3: “Esta palavra não existe no Novo Dicionário Aurélio (12ª Ed, 1989). Nele encontramos a palavra *tencionar* que significa “fazer tenção de”; projetar; planejar. Tensionar se refere à acepção de tensão ou tenso, que significa *estendido com força; esticado; retesado*” (Tavares, 2007).

possuem a habilitação mínima exigida por lei, correspondente ao nível médio. Actuando na alfabetização “são 13.166 professores que possuem formação apenas de ensino fundamental e que deverão cursar pelo menos o ensino médio, modalidade normal. Para as 4 primeiras séries do ensino fundamental: 94.976 precisam obter diploma de nível médio, modalidade normal”²⁶⁹ (Lei nº 10.172/2001). Esses dados nos ajudam a situar a intensidade dos desafios que ainda se colocam à formação de professores do ponto de vista quantitativo e qualitativo, implicando nos processos vividos quotidianamente. E, se não temos respostas únicas, apostamos em trilhas de podem ser construídas e uma delas é a abertura de canais de escuta daqueles que corporalmente vivem a docência.

IV – Diálogos entre Brasil e Portugal

Na presente pesquisa, o diálogo, entre Brasil e Portugal, foi sendo construído aos poucos, com o desenrolar do processo. Das primeiras aproximações mais tímidas, fomos vivendo a experiência de estudo em Portugal como tempo também para uma maior compreensão sobre a escola, a profissão docente e a formação. E, necessariamente, por um lado, o olhar estrangeiro dirigido à educação portuguesa foi filtrado pelas experiências vividas no Brasil; por outro, de volta ao Brasil o olhar para as dinâmicas educativas também veio impregnado das aprendizagens construídas lá e, assim, o diálogo foi tomando corpo, espaço e um sentido fundamental na tessitura da tese. Retomamos, aqui, como conclusão do capítulo, alguns pontos apresentados que, numa composição dialógica, assumem outros matizes e sentidos.

De Portugal, uma longa caminhada histórica, o olhar voltado à educação nos levou à Idade Média e às escolas monásticas; do Brasil, pouco mais de quinhentos anos, trilhas que, não aleatoriamente, se cruzam nas sendas da Modernidade e se encontram na afirmação da escola, inicialmente, como espaço de evangelização e de manutenção dos valores fundamentais da sociedade portuguesa e, depois, como campo propício de expressão da secularização do conhecimento.

²⁶⁹ “Considerando o grande aumento do número de matrículas nesse nível de ensino, entre 1996 e 1999, é de supor que a quantidade de professores nessa situação seja bem maior, principalmente se houve admissões sem a qualificação mínima exigida” (Lei 10.172, 2001).

O desenrolar da modernidade, as “luzes”, a “razão”, reforçaram a importância da escola como espaço de organização da vida social, transmissão da cultura e, nesse ambiente, observamos o desdobramento de políticas educativas que visaram a expansão da rede escolar e a organização dos sistemas de ensino. Os discursos vieram cedo, mas a generalização da escola primária só se concretiza no séc. XX. Em Portugal, na década de 1980, regista-se o acesso de 100% (cem por cento) da população escolar, no Brasil, houve grande salto na década de 1950 e, hoje, estamos perto da universalização.

Quando olhamos, no contexto actual, para organização dos sistemas de ensino, português e brasileiro, encontramos pontos comuns. O Ministério da Educação assume o papel de coordenador e difusor das políticas educativas, considerando, entretanto, as especificidades administrativas e mesmo as diferenças quanto à dimensão territorial²⁷⁰, em Portugal, observamos uma maior centralização deste órgão em relação aos níveis intermédios do sistema. Já, no Brasil, respeitando-se as directrizes estabelecidas nacionalmente, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação exercem um papel definidor no delineamento educativo.

Ambos passaram por uma ampla reforma, como resultado das leis reguladoras do sistema nacional de ensino em 1986 e 1996, respectivamente, em Portugal e no Brasil. A partir de então, a escolaridade obrigatória, por meio do ensino básico de nove anos, passa a ser organizado em três ciclos, de quatro, dois e três anos. No Brasil, a obrigatoriedade cobre o ensino fundamental que, só recentemente, passou para nove anos, incorporando as classes de alfabetização. Destaca-se, contudo, que a composição interna do sistema fica a cargo das

²⁷⁰ No sentido de uma referência contextual mais ampla, é importante destacar alguns dados dos dois países. Portugal, situa-se no sudoeste da Europa, na zona Ocidental da Península Ibérica e é o país mais ocidental da Europa, tem uma extensão territorial de 92.151 km², uma população estimada, em 2005, em 10.569.592 e uma densidade populacional de 112,4 (hab./km²). O Brasil, localizado na área centro-oriental da América do Sul, tem 8.511.965 km², sendo o país mais extenso da América do Sul, o terceiro das Américas e o quinto do mundo, com uma população de 184.184.264 habitantes e densidade populacional de 21,63 (hab./km²). Estamos então falando de uma imensa diferença em termos de extensão territorial e de população. Portugal divide-se entre o território continental e a duas regiões autónomas dos Açores e da Madeira. As principais divisões administrativas são os dezoito distritos no continente e as duas regiões autónomas, que subdividem-se em concelhos e freguesias. O continente divide-se, ainda, em cinco regiões: Alentejo, Algarve, Centro, Lisboa e Norte. O Brasil divide-se em cinco regiões - Norte, Sul, Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste -, conta com vinte e sete estados, subdivididos, ainda, em municípios. Tomamos dados do Índice de Desenvolvimento Humano, buscando compor referências sobre a situação social e económica nos dois países. Dos 177 países contados em 2004, Portugal encontra-se no 28º lugar do ranking com um índice de 0,904 (alto desenvolvimento humano), destacando-se ainda a posição de 16º entre os 27 países da União Europeia. Já o Brasil, no mesmo ranking situa-se na 65ª colocação com um índice de 0,792 (médio desenvolvimento humano). Além das diferenças de extensão territorial e população é preciso levar em consideração as condições de vida da população desses dois países e o contraste entre o alto desenvolvimento humano no primeiro e o médio no segundo (Instituto Nacional de Estatística, disponível em www.ine.pt e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, disponível em www.ibge.gov.br).

secretarias estaduais e municipais; assim, podemos encontrar diversas formas de organização deste nível de ensino, sendo mais comum a estruturação em dois ciclos, sendo o primeiro de cinco e o segundo de quatro anos.

Destacam-se as proximidades, no que se refere ao encaminhamento dado pelas políticas educativas à organização pedagógica mais ampla das escolas de primeiro Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Brasil, nomeadamente, no movimento entre centralização e autonomia. Em ambos, observamos a centralização dos currículos, com a implementação de um sistema nacional de avaliação, tendo como contraponto um forte discurso de autonomia das escolas, tanto na gestão financeira como no desenvolvimento da proposta pedagógica. Convergência que revela o afinamento, não só desses dois países, mais da política internacional direccionada à educação, um estado mínimo que se torna máximo no que se refere ao controle dos objectivos propostos.

No desenrolar sócio-histórico do sistema educativo, atrelado à institucionalização da escola, observamos também o caminho percorrido pela profissão docente. A ampla análise desse processo, na realidade portuguesa, desenvolvida pelo Professor António Nóvoa (1987), dá-nos pistas para reflexão sobre os movimentos vividos aqui, bem como sobre o entrelaçamento existente. Na referida análise, o processo de profissionalização assenta-se na perspectiva de quatro etapas: a prática da docência em tempo integral ou como ocupação principal, a criação de um suporte legal ao exercício profissional na docência, a institucionalização de dispositivos de formação e a constituição das associações docentes. O suporte legal para a profissão docente foi implementado no contexto da reforma pombalina, tanto em Portugal como no Brasil, e veio como uma das marcas da secularização do ensino no séc. XVIII. O séc. XIX, com a estruturação dos sistemas nacionais de ensino, acelera os caminhos da profissionalização com a implantação das Escolas Normais e constitui também o palco para os movimentos reivindicatórios e associativos dos docentes. É, contudo, a primeira etapa do processo que nos instiga a pensar diferentes movimentos da docência em Portugal e no Brasil. Se lá, desde o século XVIII, a actuação docente foi entendida como uma ocupação profissional principal, exigindo dedicação de tempo inteiro, referência que até hoje encontra-se presente no Estatuto da Carreira Docente (ECD); no Brasil, os estudos que realizamos indicam que esta prerrogativa não foi colocada como uma exigência indispensável ao exercício da docência como profissão. É interessante observar como esta dinâmica continua consistindo uma diferença significativa, do ponto de vista da organização do trabalho docente. Em Portugal o/a professor/a efectivo de 1º CEB tem uma carga horária de trinta e cinco horas de trabalho semanal que incluem componentes lectivos e não-lectivos, em regime de

dedicação integral. No Brasil, a carga horária é de vinte e duas horas, sendo vinte em sala de aula e duas horas em actividades técnico-pedagógicas. E, como registrado anteriormente, considerando os baixos salários, é comum os professores actuarem em jornadas duplas e, muitas vezes, triplas de trabalho, o que deprecia a qualidade e a própria natureza do trabalho docente.

Quanto à estruturação da carreira docente, em Portugal, observamos centralização no vínculo, ou seja, todos os professores do ensino público estão ligados directamente ao sistema central de ensino e são regidos por um mesmo Estatuto da Carreira Docente, comum a todo território nacional, destacando-se ainda um sistemático processo de avaliação docente definidor da progressão na carreira.

No Brasil, os vínculos se dão a nível Estadual, Municipal ou com a rede privada, os Planos de Cargos e Salários também ficam atrelados à legislação específica desses sistemas e a avaliação do trabalho docente ocorre, prioritariamente, no estágio probatório.

Na estruturação da carreira, encontramos em comum a possibilidade de professores com vínculos por meio de contratos temporários. Destaca-se que, em Portugal, o Estatuto é único para os professores da educação pré-escolar, ensino básico e secundário, havendo correspondência dos índices remuneratórios, o que não ocorre no contexto brasileiro, onde os professores da educação infantil e das séries iniciais trabalham mais horas e, frequentemente, com salários inferiores aos professores que actuam do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Este factor, provavelmente contribui para que, no primeiro caso, encontremos maior fixação dos professores/as ao 1º CEB e, no segundo, uma grande flutuação, ou seja, para os/as professores/as brasileiros/as, o trabalho nos anos iniciais assume, muitas vezes, um carácter provisório pela expectativa de ascensão aos outros níveis de ensino e, conseqüentemente, de remuneração e de condições de trabalho.

A formação, como vimos, nasce atrelada à expansão do sistema de ensino e à própria organização da carreira docente. É interessante observar, no processo histórico, a elevação do patamar mínimo exigido para habilitação profissional na docência. Em Portugal, o percurso trilhado passou do Curso Normal à exigência do bacharelato, a seguir da licenciatura, e hoje, no contexto do processo de Bolonha, o Mestrado constitui habilitação mínima para o exercício da docência em todos os níveis de ensino. Registra-se que todos os professores/as, em exercício, possuem habilitação profissional, ou seja, não há professores leigos. No Brasil, o caminho vai se dando mais lentamente, apesar da indicação do nível superior para a formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como vimos, a legislação ainda aceita o Curso Normal como formação mínima.

Dados do censo 2006 revelam que ainda temos 9826 (nove mil oito centos e vinte e seis) professores/as, de 1ª a 4ª série que possuem apenas o ensino fundamental completo ou incompleto, ou seja, não têm a habilitação profissional mínima.

Quanto à elevação da formação ao nível superior, observamos que, se no Brasil tal processo se dá pela reformulação dos Cursos de Pedagogia; em Portugal é realizada em cursos específicos para a formação de professores. Nesse sentido, a licenciatura em Ciências da Educação manteve sua estrutura própria e distinta da formação dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB. Destaca-se, ainda, que os formados em Ciências da Educação actuam em cargos técnicos e de assessoramento e não na docência. A realização do referido curso ou de especializações na área de supervisão pedagógica, formação de formadores, administração escolar e outras possibilita aos professores efectivos, que já actuam no sistema, o desempenho dessas funções no âmbito escolar e do sistema educativo.

A trajectória que observamos, no presente capítulo, possibilita a leitura de uma crescente e cada vez mais sistemática intervenção social sobre os processos educativos, intervenção que, se revela avanços quantitativos e qualitativos, revela também, e, nesse caso, na maioria das vezes, por vozes subterrâneas e avessas às estruturas políticas do sistema, as dificuldades que, em sua complexidade, manifestam-se na dinâmica das sociedades contemporâneas e também no dia-a-dia daqueles e daquelas que vivem a escola, a docência e a formação de professores/as.

Analisando os problemas contemporâneos, Nunes (2006:2) destaca três aspectos: a exclusão social, a crise dos fundamentos do conhecimento e da escola. O processo de globalização vem intensificando as contradições, pois ao mesmo tempo que exige produtividade, impossibilita a muitos o acesso aos bens produzidos, pela concentração de renda, gerando exclusão dos bens sociais, nomeadamente da educação. Além disto, a crise do conhecimento invade a escola e a formação de professores, esfacelando a possibilidade de que alunos e professores/as mantenham experiências significativas de conhecimento e de formação. Apesar de todas as críticas, a instituição escolar continua, entretanto, sendo um espaço social da maior importância e é nesse sentido que se afirma e se coloca como objecto de investigação, reflexão e intervenção social.

... à toda crítica que a escola contemporânea sofre em termos de alienação do mundo do trabalho e da cultura mais ampla, da cisão entre teoria e prática, em suma, do fracasso escolar, responde-se com propostas que definem o prolongamento da escolarização e exigem mais da escola. Trata-se de um paradoxo: de um lado, critica-se incisivamente a escola e, de outro, reconhece-se impossível viver sem ela (Nunes, 2006: 5).

Se, por um lado, o reconhecimento desse paradoxo não nos imobiliza, mas nos impulsiona num movimento essencialmente filosófico de reflexão crítica e propositiva sobre escola, a docência e a formação de professores; por outro, encontramos, nele, indícios da *materialidade cotidiana* vivida pelos professores/as na construção/reconstrução de suas histórias de vida e formação.

CAPÍTULO 5:

CAMINHOS TRILHADOS

I – Introdução

O presente capítulo apresenta os *caminhos trilhados*, a história da investigação, incluindo planeamentos, desejos e, efectivamente, a dialéctica do vivido em cada um de suas etapas. Sendo assim, ancoramo-nos na contribuição significativa dos escritos do livro da vida, ao longo de todo texto, onde registramos os avanços e recuos, na configuração metodológica do trabalho.

Inicialmente, contamos a história, apresentando o *caminho biográfico-epistemológico da investigação*, especialmente, pelo encontro com a metodologia das histórias de vida. A seguir, a reflexão sobre o lugar do livro da vida, lugar que foi, *a pouco e pouco*, assumindo centralidade e, no processo de sua escrita, seus múltiplos sentidos foram sendo delineados. Para o *caminho das pedras portuguesas*, fizemos uma análise de conteúdo do livro da vida, destacando dele fragmentos que apresentam os acontecimentos biográficos da investigação e no item *a cozinha como metáfora*, reflectimos sobre o movimento da pesquisa como permanente construção de caminhos. Finalmente, fazemos o relato dos desdobramentos metodológicos, apresentando cada uma das etapas percorridas.

II- Caminho biográfico-epistemológico da investigação

1. Contando uma história: “fragmentos autobiográficos”

O encontro com a metodologia desenvolvida, na presente investigação, tem uma história que precisa ser contada. Sua origem não se coloca no doutoramento, do ponto de vista de seu início formal, mas sim como processo que se desenvolve ao longo de muitos anos, anteriormente à chegada da pesquisadora em Portugal. Narrar esse percurso compõe um exercício de explicitar a natureza biográfica, não só do objecto de investigação em pauta mas, nesse momento, especialmente, da escolha do caminho metodológico.

A análise do sentido da origem encontra o seguinte registro no livro da vida²⁷¹:

Se é preciso buscar, por motivos de organização interna, o momento fundacional da presente pesquisa, coloco-me frente a uma primeira questão epistemológica: um tempo, uma origem que não se permite demarcar de forma nítida e precisa. Vasculhando o passado não encontro o sentido da origem nos intensos trâmites burocráticos desenvolvidos no primeiro semestre de 2004, na chegada em Portugal, nem mesmo no primeiro dia de trabalho na Universidade de Évora. Se não localizo a "origem" em um "tempo" e um "espaço" delimitados, encontro, então, no "desejo", nos movimentos de elaboração dos primeiros projectos de estudo, visando o doutoramento. O encontro/desencontro com temáticas foram trazendo o adensamento de questões que envolvem a docência, a memória, a narração; as leituras preliminares, a revisão de literatura feita no Brasil, as aulas de Francês com a querida professora Georgina..., as diferentes tramas que me trouxeram a Portugal com o objectivo de perseguir um desejo. Desejo que se materializa no aprofundamento da trajectória de professora-pesquisadora, no instaurar de um tempo de mais tranquilidade e calma (Livro da vida, Setembro de 2004).

É, assim, no "tempo do desejo" que o doutoramento se coloca, bem como o encontro com a metodologia, desejo de adentrar nos movimentos da docência, de compreender as tramas que possibilitam formas instituintes de formação. Formação que não se limita à dimensão académica, mas que atravessa a vida. Foi assim que a investigação, que resultou na dissertação de Mestrado, teve como foco metodológico a inserção no dia-a-dia de uma escola dos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Brasil, buscando as possibilidades de construção de um saber não institucionalizado e que traz a potência do fazer colectivo. Naquele contexto, a participação no desenvolvimento do "Pólo de Memória e Narração"²⁷² buscou encontrar, no resgate memorialístico e na troca de experiências, uma alternativa emancipatória para a construção de saberes docentes.

Naquele trabalho de pesquisa, as categorias "memória" e "narração" estão presentes de forma marcante e nele encontro uma busca de recurso metodológico numa

²⁷¹ "Tomo emprestada a expressão livro da vida do educador francês Célestin Freinet (1896-1966), que desenvolveu, com os alunos, a proposta de um registro diário das experiências da sala de aula e da vida - um registro marcado pela liberdade de expressão que incluía texto, pintura e desenho. Assim, o termo "livro da vida", como parte integrante da presente pesquisa, busca trazer a intensidade dos caminhos percorridos ao longo do processo. É "livro", pois propõe o registro das "idas e vindas" e, apesar de intrinsecamente ligado a todo movimento da pesquisa, apresenta uma certa independência do formalismo académico: não se coloca como capítulo ou item constitutivo da tese, mas como espaço de auto-reflexão sobre a pesquisa. Sua proposta é o relato, a narrativa e, nesse sentido, é mesmo "da vida", traz a densidade de pulsações que vão se apresentando em diferentes dimensões, entrelaçando visões e emoções de cada momento/ciclo desse processo" (Livro da vida, Setembro de 2004).

²⁷² O "Pólo de Memória e Narração" foi implantado e desenvolvido pelo grupo de pesquisa "Políticas de formação de Professores nas Novas Configurações Sociais", pesquisa financiada pelo CNPq e coordenada pela professora Célia Frazão Soares Linhares, na Universidade Federal Fluminense, nos anos de 1994-1997. "A proposta do "Pólo" era constituir um espaço de encontro entre professores e professoras, onde o conhecimento pedagógico fosse produzido a partir da narração das experiências cotidianas vividas e pela rememoração da trajectória profissional" (Bragança, 1998: 44).

“perspectiva biográfica”, contudo não propriamente na “história de vida”. Além de recursos à observação participante no cotidiano da escola, a metodologia caminhou por meio de entrevistas biográficas temáticas, entrevistas que trazem fragmentos da vida das professoras em função da problemática proposta na investigação. A dinâmica do “Pólo de Memória e Narração” tinha como pressuposto a partilha de experiências significativas entre as professoras e os investigadores num olhar para o passado, potencializando o presente e o futuro.

O acompanhamento de processos de formação contínua de professores/as²⁷³, resultou a produção do artigo “Fragmentos Autobiográficos” (Bragança, 2001). Percebemos, nesse texto, um lugar marcante no sentido de instaurar uma etapa profícua de estudos, etapa que se define após a conclusão do Mestrado, indicando, assim, a continuidade do processo de investigação com uma aproximação mais específica do aporte biográfico, tal como o próprio título sinaliza. O artigo apresenta dinâmicas e oficinas realizadas com professores/as, numa metodologia com recurso memorialístico e, ao mesmo tempo, analisa o sentido biográfico da formação.

O texto abre caminho para o aprofundamento do estudo das histórias de vida e indica alguns conceitos importantes. Nos “Fragmentos Autobiográficos” encontro a arqueologia de uma paixão epistemológica pela “memória” como categoria teórica e pela perspectiva das “histórias de vida” como desdobramento metodológico potente:

A palavra memória por si só tem um peso forte sobre meu imaginário. Sou forçosamente transportada aos meus arquivos pessoais, pelos quais tenho muito zelo: cartas, fotografias, cadernos e livros escolares, pequenas lembranças, que, em seu conjunto contam um pouco de minha história, história partilhada em vários contextos sociais ao longo dos anos. Cada uma dessas recordações me leva em um movimento de volta à *origem*, no sentido da busca de um fio perdido no tempo; fio que no, conjunto de outros fios, compõe uma teia, uma rede de interdependências onde vida pessoal, profissional, afetiva, religiosa se interrelacionam (ibid., 109).

A importância atribuída aos arquivos pessoais foi tornando-se cada vez mais presente; de maneira intuitiva, algo falava da importância desses registros. O ingresso como professora Universitária²⁷⁴, a actuação específica no campo da formação de professores e a

²⁷³ O referido trabalho foi realizado, durante os anos de 1996-2000, através da coordenação do “Projeto Habilidades de Estudo”, desenvolvido pelo Departamento Nacional do Serviço Social do Comércio. O projeto atua com crianças dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, oferecendo uma série de atividades que incentivam a curiosidade científica, a pesquisa, a reflexão crítica, a construção/reconstrução do saber.

²⁷⁴ Professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ e do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá – UNESA, a partir de Março de 2000.

participação em projectos institucionais de investigação²⁷⁵ contribuíram para adensar os estudos nesse campo e buscar fundamentação numa metodologia com aporte específico nas histórias de vida de professores/as. No desenvolvimento dos “Núcleos de Memória”, do “Vozes da Educação”²⁷⁶, nas oficinas da “UERJ sem Muros” e no quotidiano das aulas de Filosofia da Educação e Prática de Ensino, o recurso à análise da trajectória das experiências da vida foi reforçando a importância desse caminho como possibilidade de formação.

Dessa forma, a continuidade dos trabalhos de investigação, realizados após a dissertação de Mestrado, trouxe o adensamento teórico-metodológico e a aproximação das “histórias de vida”. Contudo, em abordagens que, segundo análise de Josso (2002), são pertinentes a uma perspectiva de “projectos”, já que em nenhuma das experiências, anteriormente referidas, houve um trabalho centrado na globalidade temporal. O caminho percorrido foi, então, a pouco e pouco, abrindo novas possibilidades e constituindo projectos de futuro que assumem contorno na presente investigação.

2. O livro da vida

Há uma semana, mais ou menos, iniciei a releitura do livro da vida com objectivo perceber os caminhos percorridos pela pesquisa, especialmente o registro do encontro com as professoras portuguesas e brasileiras nas entrevistas biográficas. O livro traz a tessitura da pesquisa, seu ir e vir e preciso retomá-lo para, por um lado, dizer sobre o desenvolvimento do trabalho; por outro, para compreender, de forma mais clara, o papel do próprio livro na pesquisa. Nesse reencontro, ao voltar aos primeiros escritos, não posso negar uma sensação estranha: é como se a Inês de hoje olhasse a Inês de três anos atrás e, nesse olhar, se percebesse diferente. Retomo também as primeiras dúvidas e questões, os primeiros encaminhamentos dados à pesquisa e posso observar como foram sendo reconstruídos. Um importante espaço é dedicado à reflexão sobre os caminhos metodológicos, além de contemplar questionamentos sobre o trabalho, reflexões sobre leituras e suas relações com a pesquisa. Identifico dúvidas epistemológicas e teóricas que o desenvolvimento do trabalho conseguiu superar; minhas reacções e aprendizagens frente às leituras. Percebo sua importância como espaço de reelaboração e construção dos caminhos da pesquisa. Me emociono, olhando as experiências, reconstruo alegrias e tristezas. É como se estivesse diante de uma tela e assistisse a um filme sobre os três últimos anos
(*Livro da vida, 27 de Julho de 2007*).

²⁷⁵ Núcleo de Pesquisa e Extensão “Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo” e ALEPH – Programa de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, coordenado pela professora Célia F. S. Linhares

²⁷⁶ Uma das dimensões do trabalho dos “Núcleos de Memória”, implementados pelo Vozes da Educação, é o trabalho com os fragmentos biográficos como possibilidade potencializadora da formação contínua dos professores/as em suas interfaces com a memória da própria instituição escolar.

O livro da vida coloca-se, assim, como narrativa escrita do processo de pesquisa, de questionamentos, de reflexões, de auto-análise do sentido da pesquisa em suas interfaces com a vida, onde tramas pessoais e acadêmicas se imbricam. E, logo cedo, vieram dúvidas sobre seu lugar na pesquisa: esse material constituiria um capítulo da tese ou, pelo contrário, deveria ficar restrito à investigadora e oculto na elaboração do trabalho? “... *O livro da vida é o espaço da intimidade pessoal, é revelador da construção interna da pesquisa, é lugar do “eu” pessoal se colocar nas crises vividas, na elaboração do pensamento a partir do diálogo com os outros. (...) Não seria, assim, parte integrante do trabalho? Seria menos científico por vir da experiência pessoal?*” (25 de Outubro de 2005). A continuidade de sua escrita foi, então, possibilitando resposta para essas indagações.

Já pensei no papel desse livro de diferentes formas, ou melhor, ele próprio foi se colocando e mostrando seu lugar ao longo do desenvolvimento do trabalho. Se, inicialmente, constituía um material à parte e de âmbito particular, aos poucos foi mostrando sua centralidade como registro privilegiado da pesquisa, na explicitação da tessitura de seus fios condutores (Livro da vida, 20 de Fevereiro de 2006).

Depois de algumas reflexões, e também das orientações do Professor Bravo Nico, sobre a forma de preservar o sentido peculiar de seu texto e, ao mesmo tempo, afirmar sua presença, já que é parte constituinte e significativa do presente trabalho, chegamos à dinâmica textual que pode ser observada ao longo dos capítulos anteriores. O livro da vida não consiste num texto à parte, pois sua presença perpassa cada etapa do trabalho, acompanhando sua tessitura. Assim, suas reflexões foram inseridas como lampejos ao longo da tese e a leitura desses lampejos nos projecta para diferentes tempos e espaços de escrita, contextualiza e indica questões e impasses da construção do trabalho.

No presente capítulo, seu papel assume, entretanto, uma natureza diferenciada, pois o início do trabalho de campo, desenvolvido ao longo do ano de dois mil e seis, incorpora ao livro uma nova dimensão, já que passou a abrigar também o papel de caderno de campo – foi nesse mesmo texto que inserimos o relato dos primeiros contactos com as professoras e também as trilhas, emoções e aprendizagens de cada encontro. Nesse sentido, trazemos muito de uma escrita tecida ao longo do processo da pesquisa, da forma como foi registrada no livro da vida, e vamos, como na feitura de uma colcha, costurando diferentes retalhos numa composição que integra uma pluralidade de cores e imagens, aqui traduzidas em histórias, contextos, pessoas, lugares, acontecimentos; enfim, uma “tessitura de intrigas”.

Mas, agora é preciso dizer que o livro da vida transforma-se em diário de campo. É nesse mesmo espaço que registro as emoções e angústias da trajetória portuguesa desse trabalho acadêmico, onde também farei as anotações que vêm do campo, do contacto com diferentes cidades, escolas e professoras. De facto, a natureza do texto é a mesma e no campo estou desde que, no dia 6 de Setembro de 2004, cheguei a Portugal. A exploração, o conhecimento e a vivência em um espaço vital, geográfica e culturalmente, diferenciado daquele onde passei todo meu percurso de vida, deu ao doutoramento um sentido de acontecimento biográfico e instituiu o trabalho de campo como movimento inerente. Foi preciso circular de auto-carro, metro e comboio, procurar as bibliotecas e centros de investigação, esquadriñar a beleza do centro antigo de Lisboa, dos azulejos, dos museus, dos marcos históricos. Foi preciso adentrar nas pequenas tramas burocráticas que possibilitaram nossa existência legal: cartão de utente do Centro de Saúde, cartão do contribuinte, IRS, matrícula escolar do Caio... Foi preciso conhecer a escola de 1º Ciclo em Portugal, seus professores, a dinâmica da formação inicial e contínua, participar de diversos Congressos; enfim, estar em um intenso campo de trabalho, estudo e vida. Parece que, se o trabalho de campo já começou há tempo, hoje, toma ares de nova etapa. Muitas leituras e estudos foram tecidos, visando a preparação para este momento, para o desenvolvimento do trabalho biográfico junto às professoras de 1º ciclo (Livro da Vida, 1º de Fevereiro de 2006).

Considerando, então, a centralidade do livro no presente capítulo, bem como sua peculiar forma de escrita, é importante fazer o questionamento sobre o ritmo de sua elaboração. O diário pressupõe a escrita contínua. Já o livro da vida foi utilizado como espaço de liberdade e assim, colocou-se fora do cronograma da pesquisa, ou seja, não constituiu um movimento obrigatório, mas, pelo contrário, espaço de liberdade e, portanto, de um ir e vir não marcado no calendário. Encontramos, assim, registros de situações no mesmo dia de seu acontecimento, bem como escritos que fazem a síntese de meses de trabalho.

Depois de passado algum tempo sinto sempre alguma emoção ao retomar o livro da vida, não consigo me aproximar dele quando estou muito atarefada, agitada, também não consigo escrever em momentos muito intensos de tristeza ou alegria. Ao contrário de todos os passos da pesquisa, não tenho data marcada no cronograma para escrever nesse livro, o seu lugar tem que ser preservado como espaço do desejo e de uma motivação interna muito forte. Observo que assume um papel importante no movimento de reflexão sobre a pesquisa e seus caminhos, ajuda a escrever as idas e voltas e delimitar os caminhos, é também o lugar do registro do trabalho de campo, das emoções, angústias e sofrimentos desse percurso (Livro da vida, 21 de Julho de 2006).

Tomando, então, esse texto, com sua especificidade e natureza, como recurso privilegiado, passamos ao relato sobre o desenvolvimento da investigação.

3. Caminho de pedras portuguesas

Após análise de conteúdo do livro da vida, apresentamos, aqui, alguns fragmentos que marcam acontecimentos biográficos da investigação, trazendo lampejos da história da própria pesquisa, situando e contextualizando a construção metodológica como um processo que se deu lentamente, envolvendo vida e formação.

- A realização da disciplina

Fui com grande entusiasmo, no dia 28 de Janeiro de 2005, para o início da disciplina do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Esperei ansiosa por este dia, pois sinto grande necessidade de um contacto mais académico com a Universidade, conhecimento mais próximo das dinâmicas, do funcionamento do curso, da vida universitária, aqui em Portugal, e do próprio doutoramento. Um dia de festa, fomos em família: Junior, Caio, meu sogro e D. Dulcy foram desvendar os caminhos históricos da Capela dos Ossos, do Templo Romano, da Biblioteca..., enquanto eu procurava desvendar os caminhos burocráticos, administrativos e académicos do doutoramento. A presença da família que, resistindo a temperatura de três graus negativos, esperou o encerramento de minha aula às vinte e uma horas e trinta minutos, tem um peso de símbolo. Efectivamente não estou sozinha em Portugal e o doutoramento vem com a presença e o apoio de Junior e Caio. Caio demonstrou particular alegria de conhecer meu lugar de estudo, percebi em seus olhos um certo encantamento com a beleza da Universidade, ele queria estudar comigo, conhecer meu professor... Quero guardar essa imagem na memória, pois em seu olhar meigo encontrei acolhida e apoio.

(...) A entrada na Universidade, para a primeira aula com o Prof. Vitor, trouxe uma especial emoção, a intensidade da arquitetura juntou-se à alegria de estar no espaço académico mais uma vez como aluna. Como gosto de ser aluna! A aprendizagem, a abertura para o novo, traz uma motivação visceral. Pude retomar a memória do meu primeiro dia de aula no Mestrado com a querida professora Célia, as leituras, debates, a intensidade das experiências construídas com os colegas, professores, com a vida académica, com a elaboração da dissertação. Um processo de muito prazer, de mobilização de toda minha vida, muito além de seu aspecto formal, experimentei uma mobilização interior geral que interferiu em minha forma de ser e de estar no mundo e com as pessoas... De 1994 a 2004, dez anos se passaram entre a primeira aula do Mestrado e o início do doutoramento, anos férteis em minha formação humana e profissional (Janeiro de 2005).

- Momentos de dúvida e tristeza

Sinto-me especialmente triste no dia de hoje, tristeza que manifesta minha impotência frente à tarefa que me coloco no doutoramento. (...) Sinto grande cansaço físico, mental, emocional... (Fevereiro de 2005).

- Mudança de orientação

Ao entrar no gabinete da Profa. Nazaret fui surpreendida com uma notícia: "- Não vou mais poder orientar o seu trabalho!". A professora Nazaret já está reformada e recebeu um parecer negativo da Universidade quanto à possibilidade de continuar suas orientações de Mestrado e Doutoramento. Voltei de Évora, nesse dia, pensando o que poderia escrever no livro da vida como síntese do que estava vivenciando e assim sintetizei: "Como não desistir de um projecto". O doutoramento para mim se traduz em um desejo de vida, de conhecer, de vivenciar sempre intensamente os movimentos de aprender e ensinar. Mas é preciso dizer que em meu percurso académico nada foi tão difícil, contudo estou aqui para aprender com as dificuldades...

Quero potencializar o “privilégio” desse momento de minha vida, vivendo-o da forma mais intensa possível, com coragem e humildade frente aos movimentos do caminho.
O que me angustia, hoje, é que a Universidade ainda não definiu quem vai continuar a orientação e a demora na resposta tem me feito sofrer intensamente, é como se algo estivesse em aberto (12 de Maio de 2005).

Foi nesse Encontro (Encontro Regional Aprender no Alentejo) que conheci o Prof. Bravo Nico, coordenador do evento e marcamos uma reunião para conversarmos sobre a questão da orientação do meu trabalho de investigação. Fiquei feliz porque tive grande empatia, fiquei com a imagem de um jovem Professor com grande competência acadêmica e científica e, ao mesmo tempo, com uma intervenção humana e profundamente engajada nas questões do “aprender” no Alentejo e com os professores/as do Ensino Básico. A reunião aconteceu esta segunda-feira, trinta de Maio e foi um momento importante de meu processo de formação. Pude retomar toda trajetória da minha vinda para Portugal e o desenvolvimento do processo acadêmico-burocrático na Universidade de Évora. Penso que ao dizer o projecto, especialmente seu objecto e problema, fui sentindo uma maior clareza de seu sentido e organicidade e parece que tive “feedback” do Professor ... O professor ficou de analisar toda situação e encaminhar-me, posteriormente, uma resposta final sobre a aceitação ou não da orientação. Sai feliz, apesar de não ter a resposta final, sai acreditando que o professor Bravo Nico entendeu minha proposta de trabalho, em linhas gerais, e que, caso aceite, trará uma grande contribuição. Bom, quanto a todo este dilema estou conseguindo ficar mais tranquila e aguardar os rumos dos acontecimentos (24 e 25 de Maio de 2005).

- Movimentos de construção/reconstrução do trabalho.

O convite para enviar o resumo de meu projecto de investigação me trouxe novamente ao desafio de reescrever a problemática do trabalho, de dizê-lo de outra forma, de ajustar o foco. E foi assim que, a necessidade de apresentar o projecto, tanto no Encontro Regional de Educação em Évora como no Congresso da UFF, levaram-me a iniciar o movimento de ajuste, começando pelo resumo. Ao mesmo tempo que reconheço o movimento de idas e voltas como constitutivo do próprio processo de pesquisar, sinto também uma certa angústia, no caso particular da pesquisa do doutoramento, foram diversas as modificações (19 de Agosto de 2005).

Hoje já reuni forças para recomeçar; pensar no desenvolvimento do trabalho com as professoras tem me dado novo ânimo (16 de Setembro de 2005).

- Sentidos da orientação

Aguardei a reunião com o orientador, pesquisando na Biblioteca, folheando teses em Ciências da Educação, concluídas na Universidade de Évora, aguardei buscando fortalecer a esperança de que aquele dia pudesse instaurar um novo ciclo para investigação, um ciclo mais partilhado, mais dialogado, o reencontro com o professor que orienta, que acompanha, que caminha lado a lado na travessia do processo de construção da pesquisa. A figura do professor-orientador de um trabalho acadêmico aproxima-se do lugar do acompanhamento em histórias de vida. É alguém que partilha de uma caminhada, de um momento pulsante da vida como espaço-tempo de formação.

O encontro aconteceu e, tal como nas primeiras apresentações, foi marcado por uma profunda empatia, o desdobramento da conversa foi se dando como uma narrativa que, ao mesmo tempo que organiza e “cartografa” os percursos da investigação, traz indicativos de fragilidades que precisam ser repensadas, revela uma busca, agora colectiva, de dizer e de pensar a investigação de uma maneira progressivamente

mais orgânica. O movimento de ajuste da problemática, dos objectivos e questões, que fiz recentemente, parece ter possibilitado um passo a frente, mas ainda precisa de maturação.

Na reflexão sobre os caminhos da pesquisa, uma questão epistemológica aos poucos se coloca e se complexifica, tanto no diálogo com os autores lidos como na conversa com o professor orientador – o sentido e a especificidade das histórias de vida nas Ciências da Educação. Após visualizar a multiplicidade de caminhos possíveis ao trabalho, reflectimos sobre o sentido formador, presente no método (auto)biográfico. A vida é o grande espaço-tempo de formação e, assim, trabalhar com as histórias de vida como metodologia, na diversidade das ciências humanas, da Antropologia à Psicologia, traz, mesmo não sendo este o foco da investigação, uma dimensão formadora. E, aqui, lembro do livro “Memória e Sociedade” em que os idosos entrevistados por Bosi (1994) retomam outro sentido frente à vida. A formação não era o foco da investigação, mas o movimento de narrar, de rememorar é ontologicamente formador. E, assim, esta metodologia colocada no campo da Pedagogia pode trazer uma diversidade de contribuições ... O presente trabalho de investigação centra-se na formação de professores e, a partir dessa delimitação, situamos nosso recorte metodológico no espaço-tempo da formação contínua, onde, com certa distância podemos observar os diferentes movimentos das biografias educativas e a tessitura do entrelaçamento entre memórias da vida, experiências significativas da formação inicial e da trajectória docente.

Mas, para além da cartografia desses caminhos, a reunião de orientação foi um movimento de encontro de travessias de vida, de narrativas do professor-orientador e da aluna-investigadora que, mobilizados pela explicitação da importância da história de vida na formação, retomaram acontecimentos biográficos instituintes de suas trajectórias de vida e de pesquisa, acontecimentos, professores marcantes, experiências profissionais, memórias que dizem o sentido dos caminhos trilhados na vida e na investigação em educação (1º de Outubro de 2005).

- **Idas e voltas na construção metodológica do trabalho**

No contexto de todo esse questionamento fiz a leitura do livro “Histórias de Vida e Identidades” de Ricardo Vieira. Foi mesmo interessante perceber a forma como conduziu seu trabalho, como o campo empírico foi trazendo novas pistas e desdobramentos (24 de Outubro de 2005).

Fui içada da leitura de “Histórias de Vida de Educadoras de Infância” para o livro da vida, foi preciso interromper a leitura. O trabalho com as histórias de vida de educadoras de infância, desenvolvido por Sarmiento (2002), me fez borbulhar em questões desordenadas sobre a organização do meu próprio trabalho da pesquisa no campo, com os/as professores/as, da mesma forma como a leitura recente de Vieira (1999).

Acordei às 6h 40m com o despertar do relógio e ainda em um estado de sono, meio dormindo, meio acordada, me vieram os trabalhos que tenho lido, realizados aqui em Portugal, com enfoque nas histórias de vida, o que conheço também sobre trabalhos feitos no Brasil e o que li de trabalhos francófonos. Onde se situa meu trabalho? Qual contribuição pode trazer? É uma repetição de trabalhos e proposições já postos no campo da formação de professores? E nesse estado, ainda de sono, visualizei os trabalhos com histórias de vida em Portugal, centrados em entrevistas individuais, buscando, a partir deles perseguir questões de pesquisa previamente definidas. Por outro lado, no mundo francófono os Seminários de História de Vida e Formação dinamizados por Dominicé e Josso, com grupo de alunos de cursos de formação inicial e, no Brasil, o trabalho de Catani et al., com um grupo de professoras em um movimento de formação contínua. As histórias de vida estão postas como metodologia nas ciências sociais e no campo educativo e da formação já se colocam como uma alternativa teórico-metodológica com lastro que se fortalece e que se afirma, fugindo do modismo, mas colocando-se como uma das alternativas possíveis para as pesquisas qualitativas em educação e, nomeadamente, em formação docente. Nesse universo, o trabalho que proponho parece, por um lado, que vem no sentido de reforçar essa abordagem, trazendo um entrelaçamento comum a este conjunto de trabalhos, comungando com o fortalecimento de uma epistemologia sensível no campo das pesquisas em educação; por outro, vai indicando sua especificidade ao focalizar uma das dimensões das histórias de vida: o seu carácter ontologicamente formador. Viver é construir história pessoal / colectiva, é estar em movimento

de formação, enquanto metodologia, trabalhar com as narrativas das histórias de vida mobiliza necessariamente a dimensão formadora. Encontro esse enfoque em diversos autores francófonos, em trabalhos de autores portugueses, como Nóvoa, Araújo e Couceiro e também brasileiros. É nesse contexto mais específico que situo o trabalho e, a partir do tecido comum, a hipótese de que a formação de professores se concretize na vida de cada sujeito em um entrelaçamento de experiências instituintes que vem das memórias polifônicas da vida, incluindo aqui as memórias escolares, da formação acadêmica e da experiência docente.

Na revisão dos artigos, encontrei muitas referências à importância das memórias escolares, do ofício de aluno na constituição da forma de ser e estar na docência; a formação acadêmica, tanto inicial como contínua, é objecto de inúmeros trabalhos e a linha de estudo no campo da epistemologia da prática tem sido recorrente na afirmação da constituição de saberes que só vêm pelo contacto com a realidade profissional e no contexto escolar. Talvez, então, a contribuição, que nesse momento possa vislumbrar, seja supor que fazer aflorar essas diferentes dimensões, por meio das narrativas orais e escritas, em uma metodologia de histórias de vida, possa em si mesmo ser um movimento potencializador da vida e da formação. Ligado a esse movimento, o desenvolvimento do trabalho em uma escola e em grupo traz também a reafirmação da docência e da escola como “lugares de memória” e da partilha de experiências como um movimento, em si mesmo, instituinte. Encontro, ainda, em minhas suposições “a priori”, a busca de afirmação, não de uma disciplina específica, mas da importância do diálogo, da partilha, do encontro intersubjectivo nos movimentos voltados à formação docente, tanto inicial como contínua (25 de Outubro de 2005).

4. A cozinha como metáfora: o preparo da “sopa” e de seus ingredientes

Para além das leituras, estudos, organização do trabalho de campo e tudo que o doutoramento implica, a vida aqui em Portugal trouxe muitas aprendizagens, algumas mesmo inesperadas. Uma delas vem a cada dia colocando-se de uma forma particular: a culinária. Lembro que na infância tive algum interesse pela cozinha, mas depois de alguns incidentes críticos fui afastando-me e envolvendo-me em outras tarefas e, logo cedo, os estudos e o trabalho me tomaram. Assim, a cozinha, sempre bem administrada por minha mãe, passou ao largo de minha formação pessoal. É claro que aquele cardápio chamado “básico” eu sabia e foi este que coloquei em prática após o casamento, tendo sido “minimamente” desenvolvido ao longo dos anos. Em nossa vida lusitana, entretanto, na divisão das tarefas domésticas, fiquei responsável por este e outros itens quotidianos. Inicialmente, tudo corria como o previsto, dei continuidade a aplicação daquele cardápio básico. Contudo, a cada dia fui me vendo envolvida de uma forma interessante com a cozinha. Depois de longas horas de trabalho acadêmico, começava desejar “ir para a cozinha” fazer algo de especial. Inicialmente, apenas seguindo as receitas do livro que minha mãe, carinhosamente, preparou para que trouxesse para Portugal. Agora, me vejo interessada em novas aprendizagens, os sabores das comidas portuguesas, das hortaliças que não temos no Brasil, de doces, bolos... Tenho uma sensação de desafio cumprido quando faço algo que é aprovado por Junior e Caio e, às vezes, até por nossos convidados, mas uma sensação de desgosto quando tudo “dá para o torto”. Céus! A primeira panqueca era disforme e o bolo de chocolate, no qual depus todas as esperanças e desejos, virou uma “musse”. Pensei: “- Nunca mais faço bolo! Quanto tempo perdido! Quanto envolvimento para no final...”. Para no final a transferência de uma aprendizagem da vida para a cozinha: é preciso tentar outra vez! É preciso buscar outros caminhos, no caso do bolo descobri que a temperatura do forno é fundamental. Fiz essa “grande” descoberta depois de algumas tentativas.

Talvez esteja me deixando viver na cozinha novos prazeres, a aprendizagem de um fazer artesanal, de uma prática que articula dialecticamente princípios à acção activa do sujeito que se deixa transformar, enquanto transforma misturas em sabores, sabores em momentos simples e intensos em família.

As complexidades, sempre presentes do processo de doutoramento, me tomam de forma intensa a vida. Vivo particularmente a ansiedade do limiar do início do trabalho de campo. Já tenho, a princípio, um planeamento detalhado do movimento, mas entrei em uma ebulição de questionamentos. Recebi um e-mail de

minha amiga Mônica Corbucci falando dos mesmos sentimentos face a proximidade do início das entrevistas que vai desenvolver em seu trabalho e respondi:

...Quando recebi sua mensagem estava lendo o livro "Histórias de vida e identidade" – Ricardo Vieira, uma tese de doutoramento defendida aqui. Interessante, pois estava justamente observando como que o trabalho dele foi se desenvolvendo e tomando sentido a partir de entrevistas que fez com professores/as o que, a princípio, não eram o foco principal do trabalho. Estou me organizando para iniciar a pesquisa de campo e também sinto um frio no estômago: será que terei professores interessados em participar do trabalho que estou propondo? Dispostos a dedicar tempo para a partilha de experiências, para a lembrança? Que tipo de relacionamento vou conseguir estabelecer com eles? Uma estrangeira na escola... Bom, mas penso que é nossa relação com a escola e com os professores que vai nos dar pistas e novos encaminhamentos para o trabalho.

Talvez precise entrar em contacto com as professoras tal como entrei na cozinha: com abertura e disponibilidade para viver novas experiências, aprendizagens. Sabores que não estão definidos previamente, mas que precisam ser buscados, experimentados, na alquimia das relações e da partilha. E, se algo "der para o torto", esse algo não é estranho, mas faz mesmo parte do movimento de pesquisa, assim como da vida, da natureza do aprender. É sempre possível tentar novas panquecas e bolos, inclusive seguindo, para isso, novos caminhos (27 de Outubro de 2005).

O tempo vai passando e o ritmo parece-me a cada dia mais cronológico e menos kairótico. Por natureza, gosto dos cronogramas, da organização minuciosa do tempo e do espaço, metas, objectivos a cumprir, prazos - fazem parte de uma organização pessoal que toma espaço em diferentes dimensões da minha vida, passando pela rotina diária dos cuidados com Caio aos afazeres domésticos, marcando os movimentos da vida e da pesquisa. Por outro lado, estou sempre desejando apreender e deixar-me tocar pelo ritmo kairótico, o tempo da oportunidade, o tempo propício da acção é o tempo que conjuga possibilidade e desejo, é um tempo que consegue se impor rompendo toda expectativa de um cronograma organizado. É nesse tempo kairótico que muitas experiências instituintes se fundam, o tempo de uma construção não previsível e imponderável. (1º de Novembro de 2005).

Preciso desenvolver o trabalho de campo, em Portugal, e tenho nove meses, talvez seja o tempo mesmo necessário de uma gestação, necessário para trazer à luz, na perspectiva da maiêutica socrática, um conjunto de indícios fundados em uma relação mais directa com a docência e a formação de professores do 1º CEB. Diante dessas reflexões busco articular as potencialidades da dimensão cronológica e kairótica da pesquisa. Preciso aprender e incorporar o imprevisível, desenvolver uma "escuta sensível" ao movimento inerente de cada etapa, entendendo que a construção do caminho confunde-se com o próprio caminhar, com a própria pesquisa. Por outro lado, é preciso abrir o leque de possibilidades que, garantindo os objectivos da pesquisa, possa desdobrar-se de diferentes formas. As reflexões que me tomam indicam provisoriamente alguns caminhos... (1º de Novembro de 2005).

Ao falar, assim, dos "caminhos trilhados" nos encontramos com o poeta quando afirma que não há caminho, o caminho se faz com o caminhar, pois, nesse processo, fomos como caminhantes, o caminho proposto não estava previamente dado, mas foi sendo construído ao caminhar. Essa proposição aponta para a perspectiva em que nos ancoramos, pois buscamos, ao longo da pesquisa, sensibilidade para com o processo que foi se

desdobrando, com o desenvolvimento concreto da pesquisa e do caminhar. Como vimos anteriormente, a perspectiva metodológica, tendo referência nas histórias de vida, já estava dada, entretanto, eram várias as possibilidades que foram sendo materializadas, efectivamente, ao longo da pesquisa. O relato do livro da vida traz a densidade dessa construção:

No dia 4 de Março, tive o segundo encontro de orientação com a professora Nazaret, foi um óptimo momento de ajuste do trabalho, especialmente da metodologia. Coloquei para a professora as possibilidades de caminho metodológico que tenho estruturado e reflectimos sobre o percurso do trabalho. O relato levou-me à emoção, pois tenho vivido intensamente o sentido do que percebo como sendo a marca do trabalho de investigação: é um trabalho que mobiliza a vida, que envolve a intensidade do presente e os desejos em relação ao futuro. Relatei para professora que, apesar da marca solitária desta etapa teórica e de revisão bibliográfica, não me sentia efectivamente só, pois tenho dialogado intensamente com os autores estudados e é, a partir desse diálogo, que vejo o trabalho assumir contornos, ou seja, o caminho a ser percorrido não está dado a partida, vai se fazendo no percurso (10 de Março de, 2005).

III – Abordagem metodológica

Em “contornos”, procuramos apresentar, em forma de síntese, os caminhos percorridos na investigação-formação realizada com as professoras, para, então, no “desenvolvimento da investigação”, relatarmos passo a passo cada uma das trilhas construídas ao longo do processo.

1. Os contornos

O caminho trilhado pela investigação-formação consistiu na realização de três entrevistas biográficas com cada uma das treze professoras participantes - sete professoras, em Portugal, que vivem e trabalham na grande Lisboa, no Porto e em Évora e seis no Brasil, de São Gonçalo, Rio de Janeiro e Bom Jesus do Itabapoana.

Com a primeira professora portuguesa, desenvolvemos o pré-teste, ou seja, os encontros que tivemos seguiram todo caminho proposto para a metodologia. Entretanto, a análise de sua trajectória não será incluída no trabalho, considerando que o objectivo dessa etapa foi possibilitar um momento de reflexão sobre os procedimentos da pesquisa. Seguiu-se, então, a investigação com as seis professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal e, posteriormente, com as seis professoras brasileiras que actuam nos primeiros anos do Ensino

Fundamental. Ressalta-se que as professoras se encontram em diferentes momentos da carreira profissional.²⁷⁷

Para a condução das entrevistas foi utilizado um guião orientador, previamente analisado por professores especialistas²⁷⁸. Após a montagem do referido material e da realização do pré-teste, pudemos definir com mais clareza a dinâmica da investigação-formação junto das professoras. Numa etapa de preparação, tanto em Portugal como no Brasil, tomámos, como objectivo, fazer os primeiros contactos, montando, assim, um calendário de entrevistas com as professoras. Na confirmação do primeiro encontro, solicitámos que levassem um objecto significativo de sua trajectória de vida-formação para a primeira entrevista. Como referido anteriormente, o desenvolvimento se deu por meio de três entrevistas biográficas, sendo as duas primeiras para a narrativa e a terceira para análise partilhada da narrativa.

No primeiro encontro, fizemos a leitura e a discussão dos objectivos da investigação, bem como de uma síntese da metodologia e das etapas do trabalho, por meio de um quadro impresso entregue às professoras, visando dar referências sobre o sentido das entrevistas.²⁷⁹ Posteriormente, encaminhámos a leitura e a discussão do “contrato de trabalho”, material formulado previamente que continha os princípios deontológicos tomados como base da investigação e que traziam implicações na participação do/a entrevistado/a.²⁸⁰ Em consideração, tanto à proposta metodológica, quanto aos princípios do contrato, todas as professoras se manifestaram positivamente, aceitando participar da investigação.

Depois da discussão formal dos caminhos da investigação, passámos a um momento de reflexão, por meio da leitura e da discussão do livro “Guilherme Augusto de Araújo Fernandes”, de Men Fox, livro que traz, com a linguagem do mundo infantil, as complexidades da memória e da formação. Por um lado, a história da amizade de um menino e de uma senhora muito idosa traz as sendas de uma formação que atravessa as diferentes etapas da vida e que se constrói em partilha; por outro, a construção, por Guilherme Augusto, de uma “cesta” com uma diversidade de objectos para que a D. Maria Antónia pudesse retomar suas lembranças foi o gancho para que cada professora fosse, então, convidada a narrar a história do **objecto significativo** que levou para esse primeiro encontro, objecto que fizesse referência a um acontecimento de sua trajectória de vida-formação.

²⁷⁷ Ressalta-se que, de facto, tal como analisado pela Professora Doutora Idália Sá-Chaves, no almoço de confraternização após o júri, realizado no dia 15 de Junho de 2009, a investigação contou com catorze e não treze participantes visto que a investigadora também actuou como sujeito no processo de investigação-formação.

²⁷⁸ Anexo n° 8.

²⁷⁹ Anexo n° 9.

²⁸⁰ Anexo n° 10.

Qual o sentido da leitura de um livro de literatura infantil numa entrevista biográfica? Por que partir de um objecto para deflagrar o processo narrativo pelas professoras? Além de possibilitar uma reflexão sobre os sentidos da memória e da formação, a presença do livro procurou colocar-nos, professora e investigadora, no contexto de um processo que se desejava formador e partilhado, rompendo com a postura clássica das entrevistas e inquéritos. Pudemos sentir, no olhar das professoras, nesse momento em que ainda não nos conhecíamos tão bem, um certo ar de “surpresa” que foi, a pouco e pouco, instaurando um espaço/tempo de maior liberdade. Já o objecto veio para romper com a linearidade do próprio guião - o roteiro foi organizado de maneira que tocasse as diferentes fases da vida numa sequência. Assim, iniciar o diálogo pela narrativa de um acontecimento biográfico, materializado num “documento pessoal” escolhido pela professora, foi o caminho para romper com a cronologia e demarcar a possibilidade de que cada narrativa seguisse o seu próprio curso. A partir daí, demos continuidade, no primeiro encontro, aos itens do roteiro relativos a memórias da infância, juventude e vida adulta, bem como da trajectória como aluna. De acordo com o guião, o segundo encontro, foi dedicado às experiências de formação inicial e contínua e à trajectória profissional.

A expressão anteriormente referida “de acordo com o guião”, assume aqui especial relevância, pois podemos afirmar que o que trazemos aqui, como “contorno metodológico”, refere-se, ainda, ao que foi planeado. Entretanto, a interacção e a dinâmica estabelecida com cada professora foi peculiar, transformando e recriando esse roteiro prévio num movimento sempre novo. Assim, como tivemos oportunidade de seguir metodicamente o guião, pudemos também vê-lo totalmente subvertido e recriado num processo narrativo cheio de idas e voltas. A presença do “objecto significativo” também foi muito variada, passando pelo esquecimento, por sua presença “simbólica”²⁸¹, sua apresentação no segundo encontro e não no primeiro, mas por sua utilização logo no primeiro encontro como deflagrador de toda narrativa tecida, até à presença de uma verdadeira “cesta de memórias” de onde a professora ia tirando os mais diversificados objectos, representativos de diferentes acontecimentos e fases da vida.

No final do primeiro encontro, entregámos um roteiro com os itens temáticos centrais do guião²⁸². O cerne na investigação coloca-se, justamente, no processo mobilizador

²⁸¹ Professoras que não levaram o documento de memória, falaram sobre o que gostariam de levar e contaram a história referente a ele.

²⁸² Anexo nº 11.

de uma narrativa reflexiva, potencialmente formadora; nesse sentido, o objectivo foi favorecer uma reflexão prévia ao momento da entrevista, pelas professoras.

Nos dois primeiros encontros, fomos, assim, conduzidos pela beleza de narrativas que, tomando a vida como espaço-tempo de formação docente, foram entrelaçando experiências vindas das memórias polifónicas da vida, da trajectória académica e profissional. Nesses relatos, encontramos muitos indícios de experiências instituintes de formação que ressaltam valores aprendidos junto aos pais, aprendizagens da vida nas Aldeias, Vilas e Cidades, memórias como alunas da escola primária e da formação académica, partilhas nutridas com alunos e colegas ao longo da trajectória profissional e tantas outras. Considerando o planeamento prévio de três encontros com cada professora, tivemos flexibilidade, não nos deixámos prender pelo guião, mas, pelo contrário, procuramos apreender a dinâmica própria de cada narrativa. As questões e temáticas previstas para uma determinada entrevista puderam ser retomadas ao longo dos encontros pela própria professora ou, quando necessário, por meio de questões formuladas pela investigadora.

O terceiro encontro assumiu grande relevância no caminho metodológico, pois foi destinado a um movimento de interpretação partilhada da biografia educativa. Após a leitura das transcrições, cada professora foi convidada a discutir, em partilha, os sentidos do processo de formação. Nesse momento, foram também apresentadas análises preliminares e indicativos encontrados pela investigadora e pela professora, conduzidos por um roteiro de reflexão²⁸³. Incluímos, também, no término do último encontro, um momento de avaliação do processo de investigação-formação. As professoras foram convidadas a elaborar, posteriormente, um texto escrito sobre os referidos aspectos, com avaliação relativa à participação no processo, bem como reflectindo sobre os possíveis impactos no processo de formação²⁸⁴. Observamos que o terceiro encontro intensificou o sentido de formação que se dá tanto para quem reflecte sobre seus próprios caminhos na vida e na docência, como também para quem aprende ao ouvir e buscar fios de sentido na narrativa do outro.

Mas a pesquisa em andamento, ainda nos instiga com mais um “sabor”. Os caminhos da pesquisa movimentam-se e nutrem-se de um intenso diálogo Brasil e Portugal, diálogo posto pela própria temática que nos reporta à contribuição e influência de autores portugueses na trajectória de pesquisa que temos desenvolvido no Brasil, nessa área. Assim, um primeiro sentido do diálogo materializa-se pelo intercâmbio entre a produção académica desses dois países.

²⁸³ Anexo nº 12.

²⁸⁴ Anexo nº 13

O doutoramento realizado na Universidade de Évora, o mergulho de um ano e dez meses na vida portuguesa, aponta para um segundo sentido: é uma professora brasileira que observa e procura, não só os caminhos da produção académica, no campo das histórias de vida, mas os movimentos da própria escola, dos professores e da formação. Assim, as imagens, sons, as experiências e, especialmente, a escuta e análise das narrativas trazem a perspectiva de um determinado filtro, é um filtro estrangeiro e, como tal, o olhar para a vida e profissão das professoras portuguesas é o olhar de um legítimo outro. Por um lado, é o olhar de uma brasileira para os movimentos e caminhos da vida e da profissão docente em Portugal; nesse sentido, são as experiências como professora e pesquisadora no Brasil que indicam as possibilidades de leitura e análise dessa realidade.

A narrativa das professoras brasileiras permite escavar um contexto conhecido e vivido pela pesquisadora, mas que no estranhamento surpreende, levanta questionamentos e vai dando pistas de problemáticas que unem sentidos da formação docente e, também, lampejos da especificidade de cada história. Para além do diálogo entre a literatura e as narrativas de professoras portuguesas e brasileiras, o presente trabalho talvez possa ser percebido, pelos leitores portugueses, como o olhar de uma estrangeira para sua realidade e, pelos brasileiros, como um convite à reflexão que insiste em se colocar toda vez que nos confrontamos com as semelhanças e singularidades que nutrimos em relação ao outro.

1.1. Roteiro metodológico

Após a visão panorâmica sobre o desenvolvimento do trabalho, apresentamos, em seguida, o roteiro metodológico da investigação-formação, que possibilita visualizar suas diferentes etapas. A organização do referido roteiro foi sendo sistematizada, ao longo do processo, nomeadamente, no contexto do pré-teste. Reafirmamos, assim, que a dinâmica da pesquisa incluiu muitas reflexões e planeamentos prévios, mas também foi seguindo um movimento interno, próprio à pesquisa. A escrita, no livro da vida, dos percursos trilhados e das dúvidas que vieram com o pré-teste, foi configurando a síntese registrada abaixo e utilizada como referência para o desenvolvimento da investigação-formação com as doze professoras participantes. Uma organização que situa as trilhas construídas na investigação e que detalharemos no próximo item do texto.

- I) Realização das duas primeiras entrevistas: semi-directivas e temáticas, orientadas por guião.

II) Registos e transcrições.

- 2.1. Registro do não-verbal.
- 2.2. Transcrição integral.
- 2.3. Leitura integral para revisão ortográfica.
- 2.4. Encaminhamento da transcrição dos dois primeiros encontros à professora e de uma sugestão de tópicos para reflexão.

III) Primeira análise de conteúdo – análise vertical.

- 3.1. 1ª etapa: análise de conteúdo de cada entrevista.
- 3.2. 2ª etapa: articulação entre as análises das duas primeiras entrevistas.
 - 3.2.1. Sistematização do esquema temático-cronológico.
 - 3.2.2. Análise das recorrências temáticas.
 - 3.2.3. Análise do roteiro de tópicos para reflexão.
- 3.3. Análise partilhada: realização do 3º encontro.
 - 3.3.1. Conversa com as professoras sobre questões gerais, impressões que vieram da leitura e análise das transcrições.
 - 3.3.2. Apresentação de discussão partilhada do roteiro “temático-cronológico” organizado pela investigadora e do documento com as “recorrências temáticas”. Confirmação de datas e de outras informações, quando necessário.
 - 3.3.3. Discussão partilhada sobre os tópicos para reflexão, já analisadas anteriormente, tanto pela professora como pela investigadora.
 - 3.3.4. Preenchimento, pela professora, do gráfico de experiências instituintes.
 - 3.3.5. Preenchimento de formulário com os contactos necessários à continuidade do diálogo.

IV) Transcrição integral do 3º encontro.

- 4.1. Encaminhamento da transcrição do 3º encontro para leitura pela professora.
- 4.2. Análise de conteúdo da terceira entrevista.

V) Narrativa escrita.

- 5.1. Elaboração de um texto reflexivo de avaliação da participação no processo de investigação-formação – pela professora.

VI) Elaboração escrita da biografia educativa pela investigadora.

6.1. Encaminhamento para leitura pela narradora. (facultativo às professoras)

VII) Segunda etapa de análise de conteúdo – análise horizontal.

7.1. Revisão da análise interna das narrativas de cada professora.

7.3. Diálogo entre as biografias educativas.

7.3.1. Sistematização de dados sobre a data de nascimento e escolarização dos pais, data de nascimento das professoras e dos contextos históricos em que realizaram a escola primária.

7.3.2. Montagem do quadro de análise comparativa das etapas da biografia educativa de cada professora.

7.3.3. Montagem do quadro de análise comparativa entre os pontos centrais da biografia educativa.

7.3.4. Montagem do quadro de análise comparativa da frequência entre os pontos centrais da biografia educativa.

7.4. Análise das narrativas escritas de avaliação.

2. Desenvolvimento da investigação

Retomo a tessitura de um caminho de pedras portuguesas, pedras de diferentes cores, um caminho, um mosaico. A reunião com o Prof. Bravo Nico, ontem, foi definidora. As intuições e movimentos do percurso confirmam a decisão de trabalhar com entrevistas... Caminho traçado. Alívio! É preciso saber construir caminhos, é preciso elaborar internamente os indícios, as intuições (28 de Dezembro de 2005).

2.1. A construção do guião e a contribuição dos professores especialistas.

Tomada a decisão de trabalhar com entrevistas biográficas, passamos à organização do trabalho de campo que assumiu centralidade ao longo do ano de 2006, tendo seu desenvolvimento percorrido os meses de Fevereiro a Maio, com as professoras portuguesas e de Agosto a Dezembro, com as brasileiras. A partir das orientações recebidas, bem como da literatura estudada, foi elaborado o guião das entrevistas biográficas, submetido à análise do professor orientador e, com sua resposta positiva, dos demais especialistas portugueses e brasileiros.

A possibilidade de diálogo com os especialistas sobre o guião foi significativa para o desenvolvimento da pesquisa, diálogo que encaminhou um conjunto de reflexões e de possibilidades de revisão e ajuste. Participaram duas Professoras Doutoradas brasileiras: Célia Linhares e Cármen Pérez e três Professores Doutores portugueses: Bravo Nico, António Nóvoa e António Neto. As análises e sugestões dos professores foram, assim, incorporadas na revisão do guião.

A leitura das respostas, em conjunto, pode favorecer a compreensão do movimento e da forma como integraram as reflexões sobre a metodologia, nesse caso, especialmente, sobre o guião. As respostas das professoras brasileiras confirmaram a pertinência da estruturação desse roteiro, destacando a importância da relação do trabalho com as múltiplas linguagens que vêm da literatura, das imagens fotográficas, dos filmes, das músicas, uma dimensão que está presente, mas que poderia ser enriquecida.

Nas mensagens do Prof. Bravo Nico e do Prof. António Nóvoa, encontramos fios que se cruzam e revelam um sentido comum: a preocupação de que o encaminhamento das questões centre-se mais, efectivamente, numa dimensão “teórica” e não numa excessiva “introspecção pessoal”, ou não tanto nos “aspectos pessoais” e sim nos aspectos da “vida docente”. A partir dessa reflexão, destacamos que uma das linhas da investigação coloca-se no entrelaçamento de diferentes dimensões formadoras, entendendo que as experiências polifónicas da vida, inclusive as que se referem à dimensão mais pessoal, são também formadoras, juntamente com as experiências escolares, da formação académica e da vida profissional. Por um lado, também, registamos grande preocupação no sentido de que o trabalho não tome uma perspectiva “intimista” e, nesse sentido, é valiosa a advertência de cuidado e necessária a revisão do guião. Assim, o documento foi retomado, incorporando a formulação de questões mais explícitas para cada um dos eixos, buscando deixar claro que o olhar às dimensões pessoais da vida coloca-se no sentido de perceber as experiências formadoras que trazem um impacto sobre a docência. Por outro lado, a formulação de questões possibilita, também, mais segurança para o desenvolvimento da conversa.

O encontro pessoal com o Professor Doutor António Neto trouxe grande contribuição. Nossa conversa fez com que pudéssemos discutir aspectos relativos à natureza da investigação, sua organização metodológica, bem como as perspectivas de análise propostas. Terminei com as palavras do livro da vida, fazendo alusão ao sentido da participação dos referidos professores nessa etapa da pesquisa:

Fiquei encantada com a disponibilidade do professor Neto que durante duas horas destacou, ponto por ponto, os aspectos que lhe chamaram a atenção na estruturação do guião. Foi um momento importante desse meu processo de formação, pela afirmação do doutoramento como espaço / tempo de partilha académica entre professores que, com diferentes papéis e olhares, podem, não só, “ler”, “dizer” e “orientar” aquela que como aluna-professora-investigadora procura construir um caminho partilhado do estudo, mas também pelos indicativos pertinentes de revisão a serem feitos e incorporados
(20 de Fevereiro de 2006).

2.2. A definição do número de participantes da investigação-formação e composição do grupo

Ontem, em Évora, tive uma experiência de saudável confronto de ideias, de posições epistemológicas, um diálogo fértil e desejável na construção da investigação. Conheci e conversei com um Professor sobre a pesquisa: o foco principal, a metodologia e o Professor, com toda gentileza, confrontou-me com um conjunto de questões. Se, por um lado, valorizou a temática proposta, por outro questionou a validade da metodologia, sua representatividade. É possível chegar-se a conclusões válidas a partir de narrativas de um número reduzido de sujeitos? Não será necessário fazer o levantamento com um grande número para, a partir daí, mesmo em uma perspectiva qualitativa, inferir algumas conclusões? No diálogo, insisti sobre a natureza qualitativa da pesquisa e na não generalização, ou seja, cada narrativa vale por ela própria e não por encontrarmos princípios aplicáveis a uma totalidade. Referi-me ainda ao debate entre Bertaux e Ferrarotti, o primeiro defendendo a perspectiva da saturação, ou seja, entrevistar o maior número de pessoas possível até chegar-se a repetição de informações e, assim, o investigador pode saber que já tem o material empírico necessário. Já Ferrarotti insiste na subjectividade explosiva como grande contribuição das narrativas, ou seja, nas histórias de vida temos, através da mediação, o encontro com a realidade social mais ampla. Muito mais do que o questionamento do número de participantes, vi um confronto de natureza epistemológica. (...) A definição do número de participantes em um estudo biográfico, desde o estudo de caso único, até os estudos múltiplos com a participação de muitos envolvidos, reafirma a não possibilidade de, no trabalho de investigação, encontrar uma dada realidade ou uma verdade fechada sobre qualquer que seja a questão, mas, voltando ao paradigma indiciário de Ginzburg, apenas o encontro de indícios, pistas, sinais, válidos para aquele contexto trabalhado e que contribuem no sentido de “iluminar”, de alguma forma, caminhos futuros em outros contextos
(28 de Dezembro de 2005).

Quantos professores/as fariam parte do trabalho? E quais os critérios para o convite tendo em vista a participação na pesquisa? Essas foram questões amadurecidas ao longo de algum tempo. Chegámos ao número de seis professoras portuguesas e seis brasileiras, além da primeira que contribuiria configurando o pré-teste, um universo bastante ampliado, se tomarmos em consideração a natureza e os desdobramentos metodológicos de um estudo biográfico. A proposta foi, contudo, a partir desse universo, ter a possibilidade de, posteriormente, escolher narrativas que, efectivamente, fariam parte do trabalho. Entretanto, quando concluímos as entrevistas com as professoras portuguesas, chegamos à conclusão de que cada uma delas passou a fazer parte do trabalho de tal forma que não tínhamos como fazer a selecção de algumas narrativas, não era possível pensar o desenvolvimento do trabalho sem a presença de cada uma das professoras que já haviam narrado suas trajectórias de vida.

Ainda, considerando o carácter dialógico do trabalho, era importante garantir o mesmo número de professoras brasileiras participantes, dessa forma configurou-se o referencial de doze professoras.

E como foi feita escolha dos/as participantes? Um primeiro critério foi a diversidade de experiências e caminhos trilhados no magistério do 1º CEB, em Portugal, e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Brasil, bem como a diversidade de experiências do ponto de vista dos contextos históricos, culturais e mesmo geográficos. Assim, as professoras convidadas encontravam-se, no momento da realização do trabalho, em diferentes momentos da trajectória pessoal e profissional, incluindo o início da carreira, tempo médio e final de carreira, professoras em exercício, bem como professoras aposentadas. A diversidade se manifesta, ainda, na constituição de um grupo que fala da docência em dois países e em três diferentes cidades, em cada um deles, incluindo uma com características rurais, no Brasil, e outra em Portugal. A intencionalidade incidu, justamente, na composição de um grupo que pudesse trazer múltiplas e polifónicas experiências de vida e de formação e, nessa multiplicidade, buscamos, não a generalização que indica a possibilidade de previsibilidade no conhecimento científico, mas o diálogo que possa abrir caminhos analíticos de compreensão dos movimentos constituintes e instituintes da formação docente.

Com objectivo de situar o grupo de participantes e sua diversidade, registramos alguns dados identificadores, no quadro que se segue:

Quadro nº 3: Professoras participantes da investigação-formação

Professoras participantes da investigação-formação em Portugal					
Tipo de entrevista	Nº	Professora	Tempo de serviço no magistério.	Cidade / Região	Realização da entrevista. (2006)
Pré-teste	1	Profª. Paula	04 anos.	Grande Lisboa	Fevereiro
Desenvolvimento da pesquisa	2	Profª. Clara	04 anos.	Porto	Maio
	3	Profª. Isabel	29 anos.	Porto	Maio
	4	Profª. Ana	29 anos.	Grande Lisboa	Março
	5	Profª. Tereza	23 anos.	Grande Lisboa	Março
	6	Profª. Bela	29 anos.	Évora	Abril
	7	Profª. Carolina	34 anos.	Évora	Abril
Professoras participantes da investigação-formação no Brasil					
Desenvolvimento da pesquisa	8	Profª Héliida	20 anos.	São Gonçalo	Agosto e Setembro.
	9	Profª. Rute	06 anos.	São Gonçalo	Outubro e Novembro.

	10	Profa. Eloisa	33 anos.	Rio de Janeiro	Agosto e Setembro.
	11	Profa. Simone	10 anos.	Rio de Janeiro	Novembro e Dezembro
	12	Profa. Marta	47 anos.	Bom Jesus do Itabapoana	Novembro e Novembro.
	13	Profa. Rosângela	30 anos.	Bom Jesus do Itabapoana	Novembro e Dezembro

Um outro critério importante foi o envolvimento com a docência, ou seja, professoras que, apesar de lutas e contradições, têm na docência um dos lugares importantes na atribuição de sentido e significado para a vida. Assim, as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas não foram consideradas previamente, mas sim o compromisso e o envolvimento com a docência. É importante destacar que não houve critério relativo à actuação com um grupo apenas feminino, mas foi um facto que se deu a partir dos contactos estabelecidos e indicações recebidas no desenrolar da pesquisa. Entretanto, a composição do grupo, efectivamente, revela a face feminina da docência no nível de ensino focalizado pela presente pesquisa.

Como se deu o encontro da pesquisadora com as participantes? Em Portugal, os contactos se deram por aproximação com as duas escolas, onde foi realizado o estudo exploratório e também por indicação do professor orientador. Assim, três, das sete professoras, conhecíamos previamente; com as outras quatro, o contacto inicial foi apenas telefónico. No Brasil, apesar de toda natural inserção e proximidade, o facto de desenvolvermos o estudo em cidades diferentes e de buscarmos professoras também em diferentes fases da carreira, levou-nos a entrar em contacto com apenas duas professoras com as quais já tinha um relacionamento anterior, nomeadamente, as da cidade de São Gonçalo, as quatro demais foram indicadas por amigos professores que têm conhecimento mais próximo dos municípios do Rio de Janeiro e Bom Jesus do Itabapoana. Quanto ao cronograma de entrevistas, em Portugal, o facto de termos o tempo delimitado pela data de nosso retorno ao Brasil, levou-nos a montar, previamente, um calendário fazendo o agendamento com todas as professoras para o período proposto. Já no Brasil, o calendário foi sendo marcado aos poucos; a medida que fomos concluindo as entrevistas, fomos fazendo os contactos e agendamentos com as demais.

2.3. O contrato de trabalho: critérios deontológicos.

Como anteriormente discutido na revisão de literatura, o “contrato de trabalho” assume uma relevância fundamental na pesquisa (auto)biográfica. Tomámos como fonte de conhecimento, a vida e a história de pessoas que têm o lugar de sujeitos participantes da investigação. E, no caso da presente investigação-formação, tanto as professoras convidadas como a investigadora, colocam-se num movimento de aprendizagem e formação o que indica a necessidade de socialização e aceitação, pelas mesmas, da natureza da investigação, em seus princípios e metodologia, bem como das implicações de sua participação.

Dessa forma, no primeiro encontro, dedicámos um momento à leitura e discussão de documentos que apresentam a pesquisa, bem como do “contrato de trabalho”. A elaboração desse último se deu a partir da contribuição da leitura dos diversos trabalhos indicados na revisão de literatura e, especialmente, do documento formulado pela “L’Association Internationale des Histoires de Vie en Formation” (ASIHVIF). A partir dessas referências, foi feita revisão e adaptação em função das especificidades da presente pesquisa.

Dentre os vários aspectos abordados, destacamos: a implicação voluntária, a confidencialidade dos nomes dos/as entrevistados/as e dos respectivos locais de trabalho e a autorização para utilização do material, bem como sua publicação. Quanto ao primeiro, a implicação das professoras na investigação se deu por meio de um convite. No caso de professoras já conhecidas pela investigadora, o contacto se deu por telefone ou por e-mail. Quando a indicação veio através do orientador e de professores amigos, eles próprios fizeram o primeiro contacto, havendo interesse inicial, a investigadora fez o contacto posterior. Nessa primeira aproximação, procuramos apresentar, em linhas gerais, a natureza da investigação e a metodologia das entrevistas, especialmente o facto de serem gravadas, já que esse recurso seria fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

Fomos, em todos os casos, recebidas com muita gentileza e amabilidade por parte das professoras. Entretanto, é importante registrar momentos de dúvidas e reflexões.

Foram doze horas de trabalho em que me vi completamente absorvida pela trama da vida de Paula. Confirmei internamente o porquê do meu envolvimento com este aporte teórico metodológico: me fascina e emociona observar a beleza e também as profundas complexidades que envolvem a vida humana e a formação das pessoas. Mas, como a própria vida, a pesquisa também é feita desses momentos de entusiasmo que se alternam ou mesmo interagem dialecticamente com as tensões, dúvidas e desejos de demissão. E é assim que hoje me sinto. Vários indícios foram compondo a complexidade de uma questão que permeia o aporte (auto)biográfico e que se traduz nos vínculos necessários, nos compromissos assumidos, nos princípios deontológicos... Apesar de ter todo cronograma agendado com as professoras, lá no fundo, senti uma certa

ansiedade no momento de confirmar, ou melhor, de lembrar as datas dos encontros às duas professoras agendadas para o mês de Março. Por um lado, ansiedade pela clareza de que estamos sempre sujeitos a alterações, imprevistos e imponderáveis que invadem nosso caminho e, por outro lado, pela necessidade de um cronograma muito sistemático para dar conta do trabalho de campo antes do nosso retorno ao Brasil.

Foi, assim, difícil receber a notícia da primeira professora de que não poderia participar da pesquisa-formação por ter assumido um cargo de coordenação na escola e por não dispor mais do horário que tínhamos previsto. Mas, me indicou uma colega que poderia substituí-la. Um sentimento estranho me tomou após a conversa com esta segunda professora, ela me atendeu de forma simpática, mas quando apresentei, de uma forma geral, a dinâmica do trabalho ela encontrou, também dificuldades de horário. Fui, assim, confrontada com a materialidade dos/as professores/as do 1º CEB: um excesso de trabalho que traz a interdição do tempo de reflexão e partilha. A professora, com toda amabilidade, tentou expressar que gostaria de participar, mas que efectivamente sua dinâmica de vida pessoal e profissional não permitiam. (...) Tive um grande mal-estar, um sentimento de estar “incomodando”, da pesquisa ser vista, pelas professoras, como mais uma solicitação da qual têm, ou melhor, nesse caso, que são convidadas, a participar, a dar resposta. (...) Escrevo dois dias após este facto e já elaborei um pouco mais minhas reflexões. Lembro da forma como aprendi a fazer, aqui em Portugal, um bolo de chocolate: foram necessárias algumas tentativas, alterar a receita, perceber aos poucos o tempo de cozimento. O tempo, o tempo, o tempo, idas e voltas. É preciso planejar, investir acção, mas sobretudo viver a experiência no seu tempo, saber esperar. E, ainda, acolher os movimentos que vêm da própria pesquisa, movimentos que não se deixam disciplinar, nem “calendarizar”, mas que vão dando uma certa vida própria à pesquisa, ao processo de construção do conhecimento (4 de Março de 2006).

O relato do livro da vida indica tensões e dificuldades vividas, nomeadamente, no início do trabalho, nos primeiros contactos com as professoras, a necessidade de aprender a incorporar os imprevistos do caminho, as interdições. A primeira professora contactada e agendada não pôde participar. A necessidade de contacto com outra que pudesse substituí-la e, especialmente, a preocupação e cuidado deontológico nos levou a questionar caminhos visando garantir a implicação voluntária, ou seja, que o convite, de facto, fosse bastante aberto e deixasse as professoras suficientemente à vontade, caso não fosse possível ou não tivessem interesse. Dando o necessário tempo, tal como na “aprendizagem de fazer o bolo”, fomos buscando conjugar três elementos: o planeamento prévio cuidadoso, a importância de encontrar o ponto de equilíbrio em nossas falas e relações e a necessária reflexividade crítica ao longo do processo. Ao longo de nossos contactos com as professoras, mesmo com as que não conhecíamos previamente, sentimos, em geral, logo à partida, grande disponibilidade e abertura; algumas apresentaram dificuldade quanto ao tempo necessário, entretanto, se dispuseram a encontrar uma possibilidade. Com todas elas podemos, contudo, afirmar que depois da aceitação inicial, foi mesmo o desenvolvimento do trabalho que favoreceu o estabelecimento de laços e relações com a pesquisa; cada uma a seu tempo e com diferentes intensidades foi se envolvendo, compreendendo o sentido da pesquisa, interagindo com mais liberdade e confiança.

Outro aspecto significativo do “contrato” foi a confidencialidade dos nomes. Inicialmente tivemos muitas dúvidas sobre como proceder e nos posicionar frente à essa questão, pois, se por um lado, o anonimato favorece espaço para uma narrativa que permita relatar situações difíceis, dolorosas e até mesmo indesejáveis, por outro, oculta a identidade do sujeito que é o autor de sua narrativa e, nesse trabalho, autor em parceria da própria tese. Foram os estudos da revisão de literatura que, mais uma vez, ajudaram a desembaraçar os caminhos. Quanto ao anonimato, Teresa Sarmiento (2002) argumenta que mesmo que o sujeito participante queira, ou não veja inconveniente, em revelar sua identidade, o facto é que, numa narrativa de vida, outras pessoas são, necessariamente, citadas e essas não participam da “contractualização” do trabalho, levando, assim, a um problema de natureza ética. A partir dessas reflexões, incorporamos como um dos princípios do contrato a “confidencialidade” dos nomes. Mas, logo no pré-teste, fomos confrontados com questões que nos levaram, ainda, a outros cuidados, especialmente quanto às transcrições integrais. A professora solicitou que fossem alteradas todas as informações relativas aos espaços geográficos e, enfim, de todos os dados do texto que pudessem, de alguma forma, contrariar o anonimato. Na fase de planeamento da metodologia, pensamos no anonimato, nomeadamente, por meio da mudança dos nomes das professoras e de seus locais de trabalho, entretanto, a observação da professora Paula nos levou a subtrair, também, os diferentes locais citados. Tivemos, assim, mais um momento de confronto e reflexão, pois, entendemos que esses dão materialidade e contextualizam as narrativas, entretanto, incorporamos a sugestão da professora, inclusive, em todas as outras transcrições, mesmo não sendo uma preocupação demonstrada pelas demais participantes.

No Brasil, tivemos com duas das professoras participantes a manifestação do desejo de que seus nomes fossem mantidos.

Perguntei se havia pensado sobre o nome a ser atribuído durante a pesquisa, ela disse que não e que queria mesmo me perguntar se seria necessário. Foi a primeira professora a me fazer essa pergunta e pudemos trocar ideias. Inicialmente, minha resposta foi que essa é uma proposição que segue os princípios deontológicos definidos anteriormente, mas que eu entendia que se ela tivesse uma outra posição, ou seja, se se sentisse confortável e desejosa de revelar sua identidade que poderia ser uma opção pessoal. Relatei para ela, então, o percurso de minha reflexão sobre o assunto, destacando que, inicialmente, também tive dúvidas a esse respeito, mas que a literatura e, especialmente, outros trabalhos dessa natureza apontavam na direcção do anonimato (10 de Agosto de 2006).

E, assim, a partir da solicitação de duas professoras brasileiras, seus nomes foram mantidos. Quanto à autorização para utilização do material, bem como sua publicação,

tivemos, nesse momento inicial, a aceitação oral de todas as professoras, contudo, não fizemos um documento escrito, guardamos apenas a gravação das entrevistas, portanto, o depoimento oral das mesmas, pois consideramos que esse procedimento traria excessiva formalização ao processo²⁸⁵.

Quanto ao “contrato”, podemos concordar com a reflexão de Ferraroti (1990). De facto, na presente pesquisa, ele foi produzido em duas dimensões: uma formal e outra informal. Do ponto de vista formal o “contrato de trabalho” se deu por sua leitura, discussão e aceitação, pelas professoras participantes, mas na dimensão informal podemos afirmar que foi se desenvolvendo na relação de confiança conquistada ao longo do processo.

2.4. O pré-teste e a reconstrução da dinâmica da pesquisa.

Ainda falamos de uma fase inicial do trabalho que inclui a montagem do guião, o contacto com as professoras e a realização do pré-teste, fase de ajuste da metodologia e de muitas aprendizagens.

Segunda-feira já estava com o material todo organizado em uma pasta: o guião, uma síntese dos objectivos e etapas, o contrato de trabalho, o roteiro de itens para reflexão prévia pela professora, o livro Guilherme Augusto e o gravador. Vi-me tensa e procurei sentimentos equivalentes em meu percurso e encontrei as emoções do 1º dia de aula como professora no CIEP Colubandê e o primeiro dia de aula na UERJ; enfim, sentido de primeiro dia, de uma nova etapa, expectativa. É um sentimento que traduz também todo esforço que foi necessário para que esse trabalho pudesse se concretizar, todas as idas e voltas e, então, vamos a ele. A escola, onde foi realizada a entrevista do pré-teste, é próxima de minha residência portuguesa, localiza-se no bonito Concelho de Sintra. Foi preciso tomar um auto-carro e em dez minutos, por um caminho sinuoso, tinha chegado. Um local afastado do centro, algum verde, árvores pelo caminho e casas simples. Cheguei cedo, pude conhecer o Jardim-de-infância e a Escola de 1º Ciclo, escolas pequenas, muito limpas e organizadas, com recursos e materiais didácticos, computador em todas as salas, murais e diferentes trabalhos expostos (1º de Fevereiro de 2006).

As entrevistas do pré-teste foram realizadas no Jardim-de-Infância da escola onde a professora trabalha, por ser o espaço mais reservado. Desde o contacto telefónico, a professora foi muito simpática e receptiva ao trabalho e o encontro pessoal confirmou a mesma disponibilidade. Fomos conversando até a sala, mesmo antes de começar as gravações. Assuntos informais, mas que tocaram, logo, a dinâmica da docência de 1º CEB em Portugal,

²⁸⁵ Depois de concluída a segunda análise de conteúdo, ou seja, a análise vertical das entrevistas, encaminhamos, pelo correio, as biografias educativas para leitura pelas professoras e, juntamente a esse material, anexamos a carta de cessão (Anexo nº. 17) que foi, então, assinada e reenviada para a investigadora.

pois a professora, na ocasião havia sido colocada longe de sua residência e, assim, alugava um quarto onde ficava durante a semana, indo para sua casa apenas no sábado e no domingo. Conversámos, então, sobre como acontecem os concursos de professores no Brasil, localizados por Estados e Municípios, e que não é comum essa mobilidade. Nesse momento, a professora disse que o processo de selecção, em Portugal, “*marca pela negativa, porque os professores têm que ficar distantes de suas famílias*”²⁸⁶. Agradei a disponibilidade em aceitar o convite e ela pôde dizer que, de facto, inicialmente, imaginava que fosse um inquérito escrito por ser mais comum e quando soube que eram entrevistas e gravadas se sentiu não tão à vontade para falar, já que em sua análise, escrevendo é possível um maior tempo para reflexão. Apesar de ter mencionado a dificuldade com a gravação, percebemos, ao longo da entrevista, que não ficou presa a este facto e conseguiu desenvolver sua narrativa de maneira tranquila.

Pudemos observar e aprender, com a primeira professora participante, que a narrativa tem movimentos que lhes são próprios; movimentos que, à partida, mesmo antes de fazer a transcrição, trazem alguns sinais e indícios aos quais voltaremos no momento de análise das entrevistas e de diálogo entre elas. Por mais que os eixos e questões do guião incluíssem sempre a dimensão da vida como um todo, a narrativa da professora revelou uma preocupação em recuperar acontecimentos da trajectória académica, ou seja, o falar da infância foi, inicialmente, falar da vida como aluna na escola de 1º Ciclo; o falar da juventude, trouxe as dinâmicas, também, da formação escolar.

Os acontecimentos pessoais estiveram sempre nas bordas, nas dobras, não na centralidade da narrativa. Vieram pouco a pouco, por meio de fragmentos e foram também, num pouco a pouco, sinalizando que, apesar do lugar de dobra, consistem exactamente na sustentação para os sentidos dados à vida e à trajectória académica. Fomos, assim, observando esses sinais e introduzindo questões que possibilitassem o aprofundamento da narrativa desses aspectos. Rapidamente, esgotámos o roteiro relativo ao primeiro encontro e, então, desenvolvemos também o segundo.

O tempo previsto no planeamento consistia apenas num indicativo. Foi uma surpresa o facto de termos percorrido as questões propostas para os dois primeiros encontros, no primeiro dia de entrevista. O guião foi organizado, inicialmente, contando com cinco momentos: o contacto inicial, por telefone ou pessoalmente, três encontros para a narrativa da história de vida e um último dedicado à interpretação partilhada. Ao longo do trabalho,

²⁸⁶ Depoimento oral da professora, no dia 1º de Fevereiro de 2006.

pudemos confirmar que cada professora - imprime um ritmo e um tempo à narrativa, mas, de maneira geral²⁸⁷, pudemos suprimir um dos encontros, ou seja, o que aconteceu com a professora que realizou o pré-teste se repetiu com as demais, sendo então previstos três encontros e não quatro para o desenvolvimento da investigação-formação com cada professora.

A segunda entrevista, realizada no dia posterior, focalizou as temáticas ligadas à vida profissional. Ao contrário do primeiro encontro, a narrativa fluiu com um ritmo próprio, especialmente em relação à trajetória na carreira, às colocações a cada ano, aos deslocamentos geográficos e a caracterização dos quatro anos iniciais da carreira. A narradora foi tomada por grande envolvimento ao relatar as tramas e tessituras desses primeiros anos. A partir de uma leitura geral, observamos a intensidade e a frequência da expressão “é complicado” utilizada pela professora, observação feita por ela própria ao final da entrevista. A narrativa de uma professora no quarto ano de experiência profissional que parece indicar a complexidade do período de “sobrevivência” e de “descoberta” no magistério.

O terceiro encontro foi intenso, confirmando a importância e o sentido de uma investigação-formação, onde os sujeitos envolvidos dialogam, trocam e confrontam diferentes olhares para a trajetória de vida narrada. *“Nesse encontro senti a intensidade de meu próprio processo de formação como pesquisadora em comunhão com a professora Paula, também investigadora e formadora”* (Livro da Vida, Março de 2006). Em seus olhares, nos rastros de suas palavras, indentificamos a busca de entender não só a narrativa, mas o sentido daquele *estranho trabalho de investigação*. Apesar de todo tempo de apresentação da metodologia do trabalho, ficou a sensação de que, para Paula, foi o desenvolvimento de cada etapa que tornou inteligível o sentido da investigação e de sua participação.

Mas foi, também, na conclusão do processo, no movimento de avaliação, que ela pôde expressar, de forma clara, o aspecto negativo que identifica nessa abordagem de pesquisa: a ênfase na trajetória pessoal. O que percebemos por indícios e pelo ritmo da própria narrativa, se confirmou na fala da própria professora: partilhar os caminhos pessoais da vida foi, para Paula, uma barreira. Ao mesmo tempo ressaltou que se sentiu à vontade e que ao ler as transcrições questionou-se como pôde partilhar tanto de sua trajetória com uma pessoa que pouco conhecia. Entretanto, nesse mesmo encontro, percebemos a emoção da professora ao analisarmos o “roteiro temático-cronológico” de sua trajetória de vida e formação. Ela expressou que foi interessante observar a análise de uma outra pessoa sobre sua

²⁸⁷ Apenas com uma professora brasileira foram necessários quatro encontros para o desenvolvimento da investigação-formação.

trajectória e em alguns momentos expressou que não havia pensado, antes, a partir de alguns pontos de vista que foram apresentados.

Trazendo, aqui, o resultado da utilização do guião durante o pré-teste, percebemos que o movimento da narrativa das temáticas relativas aos aspectos pessoais da trajectória de vida pela narrativa dos percursos da infância e da juventude, ao contrário de uma ênfase intimista, foi trazendo, uma ênfase preponderante sobre os aspectos escolares e académicos. Foram, assim, comparativamente, poucas as narrativas das experiências ligadas às experiências pessoais e familiares da vida desenvolvidas pela professora que participou do pré-teste. Estas, em geral, não vieram de forma espontânea, mas, ao contrário, marcadas por questões levantadas pela investigadora.

O desenvolvimento do pré-teste, incluindo a realização das transcrições e análises, foi, pouco a pouco, trazendo dúvidas sobre o desdobramento do trabalho, reafirmando a importância desse momento de ensaio. Debruçámo-nos e reflectimos, então, nessa etapa da pesquisa, sobre os caminhos a serem seguidos pela investigação. Caminhos que não estão dados pela literatura e que, se foram intensamente planeados previamente, o delineamento concreto se deu na dialéctica fundamental do vivido.

Assim, outras questões vieram no sentido de um repensar do guião e da própria metodologia. Observámos que, como a professora se mostrou, inicialmente, lacónica, intensificamos as perguntas feitas. Em alguns momentos, desdobrando as que estavam no guião e, em outros, partindo de indicações da própria narrativa para procurar oferecer espaço de ampliação. Mas, confrontamo-nos com o seguinte questionamento: devemos, em função do fluxo narrativo, incentivar o relato ou deixar que o ritmo seja dado pelo narrador? Essas reflexões tecidas, ainda no momento inicial da pesquisa, foram-se rerepresentando de diferentes formas, no contacto com cada professora participante.

Quanto à interacção, em diferentes momentos, registamos pequenas interferências da investigadora, relatando, inclusive, situações pessoais, familiares e profissionais. Esses momentos configuraram-se como movimentos de troca, de diálogo. Quais os aspectos positivos e negativos dessa postura? Quais os limites precisam ser estabelecidos? E lembrando a literatura estudada, qual a “boa proximidade”? (Abels, 1998:26) O aspecto sem dúvida positivo é o estabelecimento de uma relação empática e que afirme, apesar dos diferentes papéis ali configurados, a possibilidade de uma relação aberta e dialógica que marca a abordagem (auto)biográfica. Já o perigo, a priori, é que a fala da investigadora interfira no conteúdo narrativa, como também vir a quebrar o ritmo e o movimento intrínseco da rememoração.

Entendemos, entretanto, que o caminho consiste em encontrar o ponto de equilíbrio: saber a hora de intervir com mais uma pergunta, saber a pertinência de um comentário e o momento que o transforma numa interacção desejável e profícua. O contacto com a primeira professora também ensinou a importância do saber rir junto, nos momentos de profusão de alegria e o momento de “viver junto” o sentimento de dor e de saudade revelados pela narrativa. Talvez, o tempo e a intensidade das relações, numa situação de entrevista biográfica, sejam dados pelo tempo do kairós e não do chronos. Se o chronos nos ajuda a organizar o roteiro, a planear e projectar a investigação, é o kairós, o tempo da oportunidade, que indica os movimentos de coerência e ética humana que devem reger a pesquisa.

2.5.O registro do não-verbal e a transcrição das entrevistas.

Após as entrevistas, o desafio dos registros escritos. Nesse momento, o livro da vida constituiu espaço para o relato informal das impressões sobre cada entrevista, incluindo a dinâmica de interacção entre as participantes, ou seja, as professoras e a investigadora e também para destacar a intensidade do não-verbal (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1999: 59). Nesse sentido, após cada entrevista, seguiu-se a narrativa escrita no livro da vida e, então, posteriormente, a transcrição, visando captar, ao máximo, a intensidade da experiência vivida.

O mês de Fevereiro está sendo, de facto, intenso, com a sistematização do guião, por meio da contribuição dos especialistas e a realização do pré-teste. Preciso registrar que fiquei assustada com o tempo necessário para as transcrições. Minha experiência na realização de entrevista, ainda é pequena e referida, especialmente, à pesquisa no âmbito do Mestrado, quando recebi ajuda da minha querida amiga Luiza na transcrição. E, agora, no doutoramento, com as entrevistas do estudo exploratório percebi a extensão e o tempo necessário para realização desse trabalho. As entrevistas biográficas ainda mais, pois são, por natureza, mais extensas e está sendo também outro aprendizado. Na primeira fui tateando, na segunda já fui sistematizando alguns procedimentos “técnicos” que contribuem para uma maior agilidade e eficiência (20 de Fevereiro de 2006).

O desenvolvimento do trabalho foi mostrando a importância da transcrição como uma das etapas do trabalho com entrevistas biográficas. Etapa que, inicialmente, trouxe grande dificuldade pelo tempo necessário e por desafiar o desenvolvimento de uma habilidade, predominantemente, técnica. É importante, entretanto, registrar que, aos poucos, a transcrição das entrevistas foi mostrando que, para além de sua dimensão técnica, é um processo de importância visceral nessa abordagem de pesquisa. O discurso oral precisa ser materializado em texto escrito para ser analisado, detidamente, pela pesquisadora. Quais os desafios desse processo? Qual caminho a ser percorrido pela narrativa das professoras,

passando por sua elaboração oral, a transcrição, enquanto proposta de registro fiel da narrativa, e sua posterior elaboração em biografia educativa? Nesse momento, detemo-nos na primeira etapa, ou seja, na transformação do texto oral em “cópia” escrita e não é sem sentido a recorrente estranheza das professoras quando leram as transcrições, pois a lógica que constitui a narrativa oral é diferenciada da tessitura da narrativa escrita e a transcrição como tentativa de “cópia do oral” acaba por constituir uma certa caricatura, pois lhe faltam os gestos, os olhares, o contexto, falta o outro a quem se dirige aquela narrativa. Mas, vem como caminho importante na dialéctica entre compreender e explicar a tessitura de intrigas que envolve cada professora participante.

É também significativo registrar que a realização da transcrição, pela investigadora, foi sendo realizada, metodicamente, ao longo do processo, ou seja, após cada entrevista, seguiu-se, o registro informal no livro da vida e a transcrição, possibilitando um processo importante de apropriação das narrativas, pois cada entrevista foi ouvida repetidas vezes. Essa dinâmica contribuiu, também, na realização da análise de conteúdo, pois, quando chegávamos a essa etapa, cada narrativa já constituía um “filme”, indicando uma compreensão ampla e contextual da história de vida, ao mesmo tempo que alguns indícios e sinais saltavam de cada uma das histórias narradas, como recorrências na linguagem, acontecimentos biográficos, interfaces entre diferentes dimensões formadoras, o lugar de pessoas e contextos, ou seja, o movimento dialéctico entre compreensão e explicação já estava fortemente presente na própria voz da professora que havia sido repetidamente ouvida.

Assim, a transcrição passou a assumir um lugar importante no desenvolvimento do trabalho, tal como revela a reflexão citada a seguir, quando estávamos desenvolvendo a investigação-formação com a oitava professora, já no Brasil:

*Retomo agora o desafio da transcrição, penso em ter a ajuda de alguém nesse trabalho, assim, poderia adiantar outras etapas da pesquisa, mas sou tomada pelo desejo de logo retomar a gravação da entrevista, de trazer de novo a fala da professora. Cresce o sentimento de que a transcrição faz também parte do trabalho, pois coloca-me de forma intensa em contacto recorrente com a narrativa, produz um movimento importante de apropriação e significação fundamentais à continuidade do próximo encontro
(3 de Agosto de 2006.)*

É importante, também, registrar as aprendizagens que vieram do ponto de vista técnico. Consideramos transcrição, no presente trabalho, o texto que reproduz, fielmente, o discurso gravado, inclusive as intervenções da investigadora. Cada entrevista foi datada, assinalada a sua duração (Poirier et al., 1999:58), bem como o local de realização, numa definição geral (por exemplo: “em uma escola no Concelho de Sintra”). Nesse material, já

substituímos o nome dos participantes pelos pseudónimos que receberam, no contexto da pesquisa. Estabelecemos códigos para os vícios de linguagem, usando diferentes sinais identificados em nota de rodapé, a fim de facilitar a leitura posterior do texto e, ao mesmo tempo, manter a fala integral.²⁸⁸ Os trechos de leitura, realizados, especialmente no primeiro e no terceiro encontros, foram suprimidos, fazendo-se a respectiva observação, bem como comentários e diálogos que fugiam aos objectivos do trabalho. Quanto à dimensão da linguagem, Poirier et al. (ibid., 63), questionam o que fazer com os erros de linguagem e afirma: *“a fidelidade parece ser a regra mais ética, mas o excesso também pode acabar por prejudicar o sentido do que é dito”*. Assim, optámos por fazer apenas pequenas correcções relativas, nomeadamente, a equívocos de concordância. Entretanto, fizemos todas as alterações que foram, eventualmente, sugeridas pelas professoras entrevistadas, após a leitura da transcrição integral, considerando ser delas autoria da narrativa. Nesse caso, foi incluída nota de rodapé, ao final do parágrafo, informando que o mesmo foi revisto pela narradora. O “contrato de trabalho”, contudo, deixa claro que essa revisão deve ser apenas de aspectos gerais e não do conteúdo da fala.

Como as entrevistas, especialmente a primeira e a segunda, foram longas, observámos que o melhor seria transcrever por partes. Assim, fizemos a transcrição de cada entrevista, em blocos de meia hora; logo depois desse tempo, interrompíamos para ouvir, novamente, a gravação daquele trecho, acompanhando o texto já digitado, com objectivo de corrigir eventuais omissões e / ou equívocos. Após o término de toda transcrição, retomamos a leitura integral do texto, já sem o acompanhamento da gravação, para ajustar a pontuação e correcções ortográficas.²⁸⁹

Toda a trama que envolveu a transcrição das entrevistas nos levou à retomada do livro anteriormente citado dos autores Jean Poirier, Simone Clapier-Valladon e Paul Raybaut (1999), “Histórias de Vida : Teoria e Prática”. Se essa obra, a princípio, pareceu-nos muito técnica, pudemos perceber, com maior clareza, porque é citada pela grande maioria de autores que trabalham com as histórias de vida, pois dedicam a segunda e a terceira partes do trabalho à “prática do inquérito”. Nele, encontramos indicativos detalhados sobre possibilidade de tratamento dos dados das histórias de vida. O reencontro com essa leitura, já em outra etapa da pesquisa, contribuiu na sistematização do caminho percorrido e na reflexão e planeamento do que ainda estava proposto para a pesquisa, não no sentido de seguir todas as etapas

²⁸⁸ Esse aspecto é fruto de orientação oral da professora Cármen Perez, num momento muito informal de aprendizagem, em nossa casa portuguesa, em Queluz, Fevereiro de 2006.

²⁸⁹ Foram necessárias 544 horas para transcrição de trinta e oito, das quarenta entrevistas realizadas. Apenas duas transcrições não foram feitas pela investigadora.

sugeridas pelos autores, mas fazendo as adaptações necessárias, escolhendo e reconstruindo caminhos, tanto na realização das transcrições, como na análise de conteúdo.

2.6. Apreensão do diálogo, da interlocução: contexto das entrevistas, gestos, entonações, emoções...

Dedicamos esse espaço para o relato do processo das entrevistas, na experiência vivida com as professoras; relato que busca fonte, especialmente, nos registros informais do livro da vida, escritos após cada encontro, anteriormente ao processo de transcrição.

O calendário das entrevistas, quanto aos dias e horários, foram sugeridos pelas professoras e organizado de forma a contemplar as possibilidades delas. Da mesma forma, o local de realização também foi definido por elas, tendo acontecido nas escolas onde trabalham²⁹⁰, na residência das professoras²⁹¹, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro²⁹² e na residência da investigadora²⁹³.

Apesar das apreensões iniciais, não tivemos dificuldade quanto ao cronograma que foi, em geral, mantido, sofrendo, em alguns casos alterações previamente agendadas e reorganizadas. Os locais de realização foram adequados, quanto à privacidade e à tranquilidade necessárias. Especialmente nas escolas, em determinados momentos, sofremos algum tipo de interrupção ou o local foi “invadido” pelos característicos ruídos que vêm da movimentação dos alunos/as, mas nada que comprometesse o trabalho.

Para além do registro das falas, por meio das entrevistas, podemos observar e ressaltar a linguagem como movimento de todo o corpo que fala, fala por gestos, emoções, pausas e silêncios. Quando realizamos a análise de conteúdo, na verdade, contamos não apenas com o registro escrito, mas com a memória das interações intensamente vividas. Vivemos a experiência do diálogo e da partilha e procuramos a sensibilidade e a sabedoria que vêm do saber escutar, do se colocar no lugar do outro e procurar compreender cada narrativa do ponto de vista de seus sujeitos e contextos, desenvolvendo, ainda, o cuidado para não colocar a investigação no lugar do “juízo”, mas situá-la na intensidade da compreensão analítica, crítica e reflexiva.

²⁹⁰ No caso de cinco professoras portuguesas.

²⁹¹ No caso de seis professoras, sendo duas portuguesas e quatro brasileiras.

²⁹² No caso de uma professora brasileira.

²⁹³ No caso de uma professora brasileira.

2.7. Movimentos da primeira análise de conteúdo

Qual caminho tomar no movimento de análise e interpretação das narrativas? Estou no período de realização e transcrição das entrevistas, contudo, mesmo que, de forma sistemática, a análise de conteúdo vá se dar, de acordo com o cronograma, posteriormente à conclusão de todas as entrevistas, o facto é que o movimento de análise e de interpretação parece vir colado dialecticamente à experiência das entrevistas, estando, ainda, presente nas transcrições e de forma significativa na preparação do 3º encontro (20 de Fevereiro de 2006).

Como escrevi, hoje, para Débora e Célia, apesar do enorme tempo necessário às transcrições, sinto-me cada dia mais "encantada" com o aporte (auto)biográfico. A organização do material das entrevistas da Professora Paula, a tentativa de 1ª análise de conteúdo, foi um movimento que empolgou e emocionou. Pensar na vida, na tensão e nas contradições de sua dinâmica; enfim, pensar na formação é o que vem marcando o sentido de meu envolvimento com este trabalho (4 de Março de 2006).

Após a realização de cada entrevista, seguiu-se, então, o registro informal, a transcrição e a **primeira análise de conteúdo**, distribuída em três etapas. A **primeira etapa** consistiu na análise centrada em cada uma das entrevistas, incluindo: a criação de um segundo arquivo com a narrativa (tendo em vista que o primeiro refere-se à transcrição integral); inserção, nesse segundo arquivo, de duas colunas; na coluna, à direita, o texto integral da transcrição - que foi, posteriormente, marcado com diferentes cores, de acordo com as temáticas e categorias abordadas - e na coluna, à esquerda, sinalização dos eixos temáticos focalizados pela narrativa. As sinalizações da coluna, à esquerda, seguiram as indicações do guião; entretanto, foram inseridas a partir da releitura do texto, respeitando-se os desdobramentos relativos a cada narrativa, onde demarcamos o percurso vital, as grandes etapas, os acontecimentos importantes, as pessoas, os contextos sócio-históricos e geográficos, assim como assinalamos algumas expressões e referências recorrentes na fala da professora.

Posteriormente à realização das duas primeiras entrevistas, foi realizada a **segunda etapa da análise**, numa perspectiva de articulação das narrativas.²⁹⁴ Como já ressaltado, a realização do pré-teste foi fundamental no delineamento metodológico, possibilitou, especialmente, a sistematização do caminho a ser trilhado na análise de conteúdo. Foi, assim, na tessitura da análise da narrativa de Paula²⁹⁵, que construímos os referenciais e quadros que a seguir apresentamos.

²⁹⁴ O objectivo dessa sequência de acções foi garantir que o terceiro encontro com as professoras fosse dedicado ao movimento de interpretação partilhada, já que para isso fazia-se necessário que as professoras recebessem cópia das transcrições para leitura e análise, bem como que a investigadora já tivesse uma primeira reflexão a fim de intercambiar pontos de vista com as professoras.

²⁹⁵ Professora que participou do pré-teste.

Buscando sistematizar a análise da narrativa, organizámos um “roteiro temático-cronológico”²⁹⁶, que, numa tabela, apresenta os seguintes itens, distribuídos em colunas:

1. **Desdobramentos temáticos:** memória das experiências pessoais, familiares e contextuais;
2. **Desdobramentos temáticos:** memórias da trajetória de aluna, formação inicial, Formação contínua;
3. **Desdobramentos temáticos:** definições e imagens sobre a docência e memórias das experiências profissionais;
4. **Pessoas – chave e**
5. **Contexto sócio-histórico-geográfico.**

No final da montagem do roteiro relativo à narrativa da professora Paula e da leitura das diversas colunas, percorrendo cada uma das etapas da vida (infância, juventude e vida adulta), inserimos, ainda, mais uma, com a indicação dos acontecimentos biográficos, acontecimentos que constituem o centro do processo formativo, ou seja, da própria biografia educativa.

Quanto à presença de expressões e temáticas recorrentes, o desenvolvimento da investigação-formação, não só no pré-teste, mas também com as demais professoras, possibilitou perceber o delineamento de diferentes dimensões das narrativas construídas pelas professoras. Fomos, então, procurando identificar essas temáticas em cada uma e “copiando” do texto as passagens representativas das mesmas e, assim, montamos um documento de “recorrências temáticas”, agrupadas em torno dos seguintes eixos: *formas de ser e de estar, movimentos da memória e da narração, concepções e definições da docência, concepções de formação, reflexões críticas e contextuais, análise comparada entre educação antiga X educação de hoje, reafirmação do desejo de continuar na docência, caracterização da infância hoje*. Nesse processo, lembramos da contribuição da análise do Professor Dr. António Neto, quando, na discussão do guião, afirmou a necessidade de que a análise não ficasse presa a um esquema padrão, mas pudesse fazer aflorar a diversidade de construções que se dão na narrativa. O desenvolvimento da análise dessas recorrências temáticas aponta justamente para esse facto, pois se algumas estão presentes em todas as narrativas, como por exemplo, formas de ser e de estar, movimentos da memória e da narração, concepções e

²⁹⁶ Anexo nº 14.

definições da docência, concepções de formação, as demais foram identificadas em umas e não em outras.

Após as análises e a organização do “roteiro temático-cronológico” e do documento com as “recorrências temáticas” - que traduzem um processo de detalhamento e explicitação dos acontecimentos centrais da trajetória de vida das professoras, tomamos, então, o “roteiro com tópicos para reflexão”, entregue às professoras juntamente com as transcrições dos dois primeiros encontros e elaboramos um pequeno texto, reflectindo sobre cada tópico e, especialmente, sinalizando os sentidos da formação para cada uma delas. Nesse momento, buscamos um olhar global e compreensivo sobre a narrativa, num processo de articulação da tessitura.

Com a elaboração dessas análises partimos, então, para a **terceira etapa** que consistiu no último encontro com as professoras, dedicado à análise partilhada da narrativa. Um momento especialmente significativo de diálogo e de formação para as professoras e para a investigadora, numa circularidade de vozes e polifonia de interpretações. Inicialmente conversamos sobre as impressões gerais a respeito da transcrição, quando, em alguns casos, as professoras solicitaram alteração e ou revisão de determinados trechos. A seguir apresentamos o “roteiro temático-cronológico”, nomeadamente, por meio da leitura da coluna dos acontecimentos biográficos e, também, o documento com as “recorrências temáticas”; esse foi um momento importante onde algumas dúvidas da investigadora puderam ser sanadas, bem como novas narrativas e histórias surgiram complementando os relatos anteriores. Partimos, então, para discussão acompanhada de reflexão sobre os tópicos, já analisados anteriormente, tanto pela professora como pela investigadora e, finalmente, o preenchimento do “gráfico de experiências instituintes”, pela professora.

Ao contrário dos recursos anteriores, o esquema desse gráfico foi organizado logo no início do planeamento do trabalho. Seu objectivo é registrar a importância dos diversos acontecimentos biográficos no decorrer da infância, juventude e vida adulta, nas diferentes dimensões formadoras, ou seja, nas memórias pessoais, académicas e profissionais. Os itens destacados na coluna dos “acontecimentos biográficos”, do “esquema temático-cronológico” foram recortados e levados separadamente, bem como o esquema vazio do gráfico; assim, no terceiro encontro, cada professora montou seu gráfico, demarcando a relevância dos diversos acontecimentos de sua trajetória²⁹⁷.

²⁹⁷ Anexo nº 15.

São esses, então, os movimentos que constituíram a dinâmica do que chamamos primeira análise de conteúdo.

2.8. Movimentos da segunda análise de conteúdo.

A primeira análise de conteúdo foi desenvolvida numa perspectiva “vertical”, olhando a trajectória de cada uma das professoras, em sua singularidade; na segunda, buscamos o diálogo entre elas, numa “análise horizontal”, tomando como referência a especificidade das categorias centrais da presente investigação e de seus desdobramentos em eixos temáticos. Para favorecer essa dinâmica, organizamos diferentes quadros comparativos.

Inicialmente, sistematizámos os dados sobre a data de nascimento e escolarização dos pais, data de nascimento das professoras e dos contextos históricos em que realizaram a escola primária, apenas colocando as informações lado a lado, favorecendo a análise relacional entre elas. Para o estudo comparativo da configuração das biografias educativas, organizamos quadros, inserindo lado a lado a sequência das etapas e fases de vida e formação das professoras portuguesas e professoras brasileiras.²⁹⁸

O desenvolvimento da análise foi mostrando que o “esquema temático-cronológico”, de cada uma das professoras, constituía uma fonte básica de pesquisa, pois neles encontramos a síntese das trajectórias e, quando necessário, partíamos de seus tópicos para a transcrição integral das entrevistas. A consulta ao esquema, entretanto, começou a concentrar-se, especialmente, na coluna dedicada aos “pontos centrais da biografia educativa”, que sintetiza os principais acontecimentos biográficos destacados pelas professoras, assim, tendo em vista facilitar a visualização, partimos para montagem do “quadro de análise comparativa entre os pontos centrais da biografia educativa”. Nesse quadro colocámos, numa tabela de seis colunas, os pontos centrais das biografias educativas das professoras, extraídos do quadro temático-cronológico, sendo uma tabela para as professoras portuguesas e outra para as brasileiras, visando favorecer uma leitura de conjunto. Para o desenvolvimento da análise relemos e marcamos, com diferentes cores, os acontecimentos ligados às dimensões pessoais, académicas e profissionais, já que constituem desdobramentos temáticos fundamentais aos objectivos propostos pela investigação. Esse material permitiu analisar cada um dos referidos eixos, num diálogo entre as diferentes trajectórias.

²⁹⁸ Anexo nº 16.

Visando perceber as ênfases temáticas nas diferentes narrativas de acontecimentos ligados a cada uma das dimensões, fizemos a contagem dos mesmos, numa tabela destinada à análise comparativa da frequência entre os pontos centrais da biografia educativa. A introdução desse procedimento de análise quantitativa mostrou-se necessária e pertinente ao desenvolvimento da análise, especialmente na visualização de dados. É importante destacar que, no contexto do referencial teórico-metodológico interpretativo-crítico em que nos apoiamos, entendemos que, assim como todos os demais recursos utilizados, a análise da frequência favorece a possibilidade de uma, dentre tantas outras, perspectivas interpretativas.

O caminho metodológico desenvolvido na análise de conteúdo tomou como referência, especialmente, as contribuições de Poirier, Clapier-Valladon, e Raybaut (1999) e Ghiglione e Matalon (2001). O estudo da metodologia de análise de conteúdos, a partir dos referidos autores, possibilitou a adaptação e a reconstrução dos caminhos necessários à especificidade da análise proposta na presente investigação. Desenvolvemos uma análise que consideramos intermediária entre procedimentos fechados e abertos. Segundo Ghiglione e Matalon (2001:181) nos primeiros há um quadro de categorias de análise estabelecido previamente e que não pode ser modificado e, nos segundos, as categorias surgem a partir da análise dos próprios textos. No presente trabalho, tomamos como referência ampla os objectivos da investigação que sistematizamos em eixos temáticos referidos a três dimensões da formação docente: a pessoal, a académica e a profissional, detalhados no guião da entrevista. O desdobramento temático de cada um deles, contudo, não foi definido previamente, mas emergiu, como vimos, da análise das transcrições integrais das entrevistas biográficas, abrindo caminhos para análise de questões não planeadas previamente.

IV- Reflexões

O sentido do capítulo, que concluímos aqui, aponta para a perspectiva da pesquisa como processo desejado, intensamente planeado, mas construído no caminho, no caminhar. Conta a história de uma aventura luso-brasileira cheia de trilhas e vielas, de dores e delícias, indicando o sentido do trabalho académico e científico que entrelaça a paixão e construção do conhecimento que se dá no enfrentamento da vida como desafio e na abertura ao outro. Nas palavras de Clara, uma das professoras participantes, quando deixamos a porta aberta para mais um entrar e com ele aprendemos e ensinamos.

CAPÍTULO 6:

TRAJECTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PORTUGUESAS E BRASILEIRAS: SUAS BIOGRAFIAS EDUCATIVAS

I- Introdução

Após o percurso sobre as principais etapas da investigação-formação, passamos, então, no presente capítulo, à apresentação da trajetória de vida e formação das professoras participantes. Inicialmente, por meio de fragmentos do livro da vida, buscamos a narrativa do processo vivido na interação com cada uma delas, no sentido de uma imersão no contexto narrativo. Nessa imersão, encontramos não só lampejos que contribuem na posterior “leitura” de suas biografias educativas, mas também a particularidade que envolve os movimentos narrativos de cada professora. A experiência narrativa de cada uma das doze participantes nos coloca diante de diferentes formas de envolvimento, interação e fluxos. O movimento de voltar e deter o olhar dirigido às experiências vividas com as professoras nos três encontros nos possibilita, também, identificar importantes reflexões e aprendizagens que se deram ao longo da pesquisa, na problematização da abordagem (auto)biográfica, especialmente por meio de entrevistas.

O segundo momento é dedicado à narrativa da história de vida das professoras, suas biografias educativas, pelo enfoque no processo de formação tecido ao longo da trajetória, articulando dimensões pessoais, familiares, acadêmicas e profissionais. O caminho para a escrita desse texto foi, inicialmente, a retomada das transcrições das entrevistas de cada professora, no quadro da primeira análise de conteúdo, ou seja, fomos guiados pelos trechos marcados em diferentes cores, acompanhando a síntese temática colocada ao lado. Posteriormente, tomando o esquema temático cronológico, o texto foi sendo construído, tendo como referência inicial o acontecimento biográfico ou etapa da vida tomada pela própria narradora como ponto de partida, buscando referenciar o sentido da biografia educativa pela centralidade das experiências formadoras tecidas ao longo da vida. O fio condutor, portanto, colocou-se sobre o processo formador, pessoas, acontecimentos, lugares e contextos que geraram aprendizagens e formação.

Senti grande prazer em escrever as biografias educativas das professoras; para mim é o que de mais especial essa tese vai conter. Me emocionei relendo e reescrevendo as histórias e a experiência de memória e formação que vivemos juntas durante as entrevistas. Coloquei muitos trechos com a fala das professoras, são os seus sotaques, suas emoções que dão sentido e beleza à narrativa, uma narrativa que se fez a duas mãos, mas que se abre aos que quiserem ler e reter as histórias contadas. No contar, as histórias foram recriadas, como também foram agora na tessitura do texto escrito. Me senti como tecelã, buscando nas transcrições, no esquema temático-cronológico os fios que foram a pouco e pouco se articulando e compondo um mosaico multicolorido, cores cinzentas, cores alegres, indicando apenas uma das possibilidades de leitura e interpretação (Livro da Vida, 23 de Setembro de 2007).

II. Encontro com as professoras: a diversidade de movimentos narrativos

1. Professoras portuguesas

1.1. Ana

Sou tomada por uma grande emoção, por um sentimento de gratidão pela vida, pela beleza, pela força, pela intensidade que vem da narrativa de Ana. Ficamos a conversar durante mais de três horas, ao ponto de que o gravador não pôde registrar o fim da conversa. Desde que nos sentamos até o momento que nos despedimos, conversamos intensamente, o guião foi só uma lembrança, o que contou foi o fluxo narrativo, foi o ritmo e a fala. Idas e voltas totalmente encadeadas no relato de experiências que foram significativas, formadoras. Tive outras oportunidades de contacto com a professora por ocasião do estudo exploratório e desde sempre me passou a força de um envolvimento vital, existencial com a docência, com o trabalho, com as pessoas. É a beleza desta primeira entrevista não me surpreende, mas emociona, envolve. Faz-me retomar o sentido do encontro entre as pessoas como espaço de troca, partilha, formação. É se a narrativa de Ana coloca-se no cerne das questões da investigação, nesse momento, quero apenas experimentar a intensidade e beleza da expressão da vida. Lembro de Óscar Lewis que em seu "Filhos de Sanches" busca, "apenas", a expressão vida.

Havia deixado, anteriormente, para professora, um bilhete falando sobre o objecto significativo e, sentando-se ao meu lado, na sala reservada para entrevista, abriu uma bolsa de onde tirou dois objectos: uma fotografia e um pequeno livro, lembranças que a remetem a um momento fundacional, um acontecimento biográfico em sua vida e profissão. A mudança para a escola onde ainda hoje trabalha e o intenso movimento de aprendizagem com uma turma que pôde acompanhar durante quatro anos. Os objectos a levaram à análise retrospectiva de seu percurso profissional, a uma variedade de escolas e de experiências profissionais. Com ela a leitura da metodologia e do contrato de trabalho foram aspectos meramente formais, já estávamos dentro da narrativa e de um entendimento comum do sentido da pesquisa e da formação. Encantou-se com o livro "Guilherme Augusto de Araújo Fernandes", reflectiu sobre a memória e a formação. Ao vermos o roteiro relativo à narrativa da infância apenas como indicação para o próximo encontro, já tínhamos uma hora e cinquenta minutos de gravação, contudo só a leitura daqueles itens a reportaram à Aldeia onde nasceu e viveu a infância e as intensas experiências de vida, as marcas, algumas dolorosas, e um universo familiar de grande afectividade.



(...) Quero logo iniciar a transcrição, a narrativa de Ana é um convite à reflexão sobre a vida, a docência, sobre uma forma apaixonante de encarar tudo que fazemos. Ana me ajudou a retomar a força e o entusiasmo que dão sentido ao doutoramento, à vinda para Portugal, à paixão pelas histórias e pelas vidas. Obrigada!
(9 de Março de 2006, após a 1ª entrevista.)

Foi assim a primeira entrevista com Ana, um verdadeiro acontecimento biográfico da própria investigação. Nos encontramos na escola onde trabalha, numa sala bem reservada e, a partir de dois objectos pessoais, desenvolveu todo seu fluxo narrativo. Observando o ritmo da narrativa, percebemos que o primeiro encontro não se caracterizou como entrevista, mas como um relato autobiográfico na presença da investigadora. Percebemos, também, um discurso muito articulado, já pensado e reflectido. Os objectos pessoais levados pela professora, que constituíram a centralidade da primeira narrativa, falam de uma experiência profissional que se coloca como acontecimento biográfico, que interrompe e cria novos sentidos, e assim, sua narrativa revelou todo um processo já bastante amadurecido de reflexão sobre seus desdobramentos e sentidos em sua história de vida e formação. Ana também falou de textos que escreveu – sua monografia de licenciatura e um artigo que publicou como resultado do processo de reflexão sobre a experiência vivida.

Debaixo de uma forte chuva estive na escola para deixar as transcrições para professora Ana que estava disponível, me recebeu e entregou uma pasta vermelha com documentos sobre os quais havia se referido: sua monografia e diversos escritos reflexivos sobre sua prática, acumulados ao longo do tempo. Ela foi me apresentando um a um e dizendo do contexto de sua produção. Um material rico que traduz a possibilidade de mergulhar em uma das dimensões do processo de formação da professora: indícios do caminho de reflexão sobre sua prática
(Livro da vida, 27 de Março de 2006).

Aprendemos com o movimento narrativo de Ana e incorporamos, além do relato oral, o estudo desses materiais escritos pela professora e gentilmente disponibilizados para análise. A primeira narrativa, todavia, foi interrompida pois, como ultrapassou o tempo previsto, não houve possibilidade de continuar a gravação. A interrupção quebrou o fluxo narrativo, apesar das temáticas terem retornado no segundo encontro, não voltaram com o mesmo envolvimento e emoção.

Do primeiro para o segundo encontro, houve um processo de reflexão por parte da professora sobre sua própria narrativa, reflexão que trouxe um sentimento de censura. Por um lado começou dizendo de como expôs questões fortes e marcantes de sua vida, assim como uma preocupação com as pessoas que apareceram em sua narrativa e com a justiça em relação a elas. Por outro lado, trouxe, ela própria, um caminho de elaboração, afirmando que sua forma de estar no mundo, colocando vida e paixão em tudo o que faz, de certa forma não

possibilita que sua narrativa tenha outro tom, ou seja, para ela não há como falar da vida, sem o envolvimento tal como vivenciamos na primeira entrevista.

O segundo encontro, nesse sentido, foi marcado pelo esforço de empreender outro ritmo à narrativa. Já não estávamos num local totalmente reservado como na semana anterior. Trabalhámos na biblioteca onde duas professoras estavam arrumando os livros. Ficámos bem separadas; mas, com certeza, esse aspecto é definidor no ritmo de quem narra. Além desse facto, foi possível perceber um esforço deliberado no sentido de uma narrativa mais objectiva e, talvez, mais selectiva. A primeira desenrolou-se de forma muito livre, parecia que ouvia falar o coração e só fomos interrompidas pela impossibilidade de continuar a gravação; já na segunda, houve um ritmo mais cadenciado, com o direcionamento do guião. Numa fala inicial, ainda antes da gravação, a professora expressou a impressão de que teria monopolizado a primeira entrevista e que, na segunda, gostaria de ser conduzida por meio das questões.

Se, de facto, é importante encaminhar as temáticas centrais propostas na investigação, por outro, a narrativa de Ana reforçou a aprendizagem de que seguir as pistas do movimento interno da própria narrativa, em alguns momentos, é o melhor caminho, ou seja, frente a uma narrativa que flui, o guião fica secundarizado, sendo possível, no rastro do próprio relato, introduzir ténues encaminhamentos, buscando sempre o momento certo, a forma adequada.

Observamos, também, na narrativa de Ana, um relato que salvaguarda as pessoas, ou seja, a busca de uma compreensão sempre positiva e contextualizada do comportamento do outro. É assim que fala do tio, que relata as práticas da escola primária e que fala dos senhores na casa de quem viveu numa época da sua vida. Em alguns desses casos, as experiências dolorosas são citadas, colocando-se, contudo, sempre a intenção positiva de cada um, contextualizando comportamentos e práticas em relação ao tempo em que foram vividos.

Foram necessárias muitas horas para transcrição e análise da trajetória de Ana, horas intensamente vividas na composição de pistas que indicam sentidos e possíveis leituras de sua trajetória de vida. A discussão no terceiro encontro foi um momento especial de análise e intercâmbio de pontos de vista, com a manifestação de surpresa, pela professora, da possibilidade de ver, por outra pessoa, a articulação compreensiva de sua trajetória pessoal, académica e profissional.

1.2. Teresa

O facto de termos um conhecimento prévio muito pontual e o contacto ter sido estabelecido por intermédio da coordenadora da escola onde trabalha, no sentido de substituí-la, trouxe uma certa ansiedade e incógnita sobre a aceitação/envolvimento da professora. Os encontros foram realizados numa sala bastante reservada, na escola onde a professora trabalha. Procedemos, então, à apresentação formal da pesquisa, tal como planejado para o primeiro encontro e com sua aceitação iniciámos os desdobramentos da entrevista. Foi possível observar que se, inicialmente, a professora estava ali pelo compromisso assumido, ao longo de sua participação na investigação-formação, foi visível o envolvimento que se deu em todas as etapas.

A professora foi apresentando, na beleza de sua narrativa, grande envolvimento com a vida e com a docência, me pareceu, logo nos primeiros momentos, estar frente a uma pessoa que fala com a alma, que vive com o coração o que faz. Não só o desenrolar de sua trajetória pessoal foi sendo apresentada com muita tranquilidade, como também a marca dos acontecimentos biográficos formadores e instituintes.

Saí mesmo feliz desse primeiro encontro com Teresa, especialmente por perceber que para ela o movimento de rememoração parece fazer sentido, parece ter sido um caminho dialecticamente doloroso e prazeroso, em sua narrativa encontrei a simplicidade e a profundidade da vida. Além disso, fui tomada por uma nova confiança, a tranquilidade de ver que o trabalho está encontrando um rumo próprio que, no mínimo, em minha experiência pessoal, já se coloca de forma instituinte e formadora.

*Venho para o livro da vida, depois de ter feito a transcrição da entrevista durante todo o dia. Assim, ontem estive com a professora durante quase três horas de narração e hoje foram quase dez horas de trabalho, retomando a narrativa. A força das histórias me envolve de tal forma que me sinto melancólica, é como se eu entrasse por meio de uma trama tão intensa que me toma por completo, trama não só da vida de Teresa, mas da minha própria. Vai ficando cada vez mais intenso o processo de pensar sobre a minha própria trajetória a partir dos lampejos das falas das professoras; são experiências que conseguem romper o tempo e o espaço e dialogar, indicando sentidos e perplexidades da vida humana, mas talvez, especialmente, de mulheres, de professoras. Apesar de todas as diferenças contextuais sinto a força de fios comuns: ser mulher, ser filha, ser professora, ser mãe
(13 de Março de 2006).*

O primeiro encontro trouxe, assim, um crescente envolvimento e doação da professora ao processo narrativo. Possibilitou perceber que, para Teresa, recontar a sua história, foi um caminho de reconstrução intensamente vivido, um processo de reelaboração interna de acontecimentos e sentidos formativos para a vida e a profissão. Abriu, também, caminho para reflexão sobre a dimensão formativa do relato (auto)biográfico, não só para quem narra, mas também, e de forma muito especial, para quem ouve e procura mergulhar nas tramas da trajetória ouvida. Assim, professora e investigadora se formam e se transformam

na reconstrução narrativa numa dialéctica entre a recriação produzida pela professora e a busca de apreensão de significados e relações pela investigadora.

Foi, também, nesse encontro que Teresa falou de marcas do passado que ainda constituem feridas e provocaram a mais forte manifestação de emoção vivenciada no contexto da presente investigação. Certamente será necessário analisar o sentido desses acontecimentos na biografia educativa de Teresa, mas, nesse momento, podemos questionar: Qual o efeito que o falar de episódios dolorosos da vida pode trazer para os sujeitos que participam da pesquisa? Qual o posicionamento que deve ser assumido pelo pesquisador em momentos de profusão emocional?

Tivemos momentos de forte, intensa emoção. A narrativa de Teresa levou-me à minha própria história pessoal. Fui percebendo, aos poucos, o que agora parece mais claro: ao mesmo tempo que ouço as professoras em suas tramas de vida vou, no momento mesmo da escuta, buscando articular, integrar, levantar indícios, pensando sempre no guião e nas intervenções que podem ser feitas e como e quando devem ser feitas, não tenho como escapar de um olhar para as minhas próprias histórias, sobre eventos que se relacionam. E quando vi a professora muito emocionada, ao narrar o sentido de sua infância em seu processo formativo, pude, no silêncio momentâneo, tomar a palavra e, ao mesmo tempo que procurei favorecer à professora um tempo para se recompor, pude também partilhar uma aprendizagem de minha infância e, ali tivemos o encontro de histórias. Diálogo entre histórias vividas em um bairro da periferia do Rio de Janeiro e histórias vividas em África – diferentes tempos, contextos e experiências se entrelaçaram (Livro da vida, 13 de Março de 2006).

A natureza da pesquisa (auto)biográfica, bem como da investigação-formação indicam, assim, uma interacção humana e existencial, a escuta sensível, mas também um caminho de diálogo e conhecimento partilhado.

O segundo encontro incidiu sobre a formação inicial, contínua e sobre o percurso profissional. Entretanto, não trouxe a intensidade vital do primeiro; as experiências contextuais e a história da família, na infância e juventude, parecem constituir as grandes referências formadoras da trajetória da professora. Pudemos, também, observar o grande envolvimento com a docência, bem como uma consistente visão crítica frente às políticas públicas empreendidas em relação à escola e à profissão docente.

A última entrevista trouxe elementos muito significativos e possibilitou a emergência de alguns indícios que parecem fundamentais. Ao mesmo tempo que foi claro o envolvimento de Teresa no processo narrativo que se desenrolou de maneira fluente, emotiva e intensa, a impressão que ficou dos encontros, das reflexões tecidas e da primeira análise de conteúdo foi de que a professora teria muito mais a dizer. A organização dos esquemas, gráficos, e dos primeiros ensaios de análise confirmaram a sensação de que faltavam

elementos para a composição de um quadro geral de análise. Nesse sentido, o terceiro encontro trouxe dados que reafirmaram sua importância não só para o movimento de análise, mas também na complementação do relato.²⁹⁹ A avaliação do trabalho foi positiva, observando-se o envolvimento, a intensidade da emoção e o prazer no desenvolvimento da narrativa. Contudo, nos momentos informais de nossa conversa, a professora referiu-se ao facto de que, inicialmente, estava um pouco reticente, mas que o primeiro encontro desmontou este sentimento inicial, produzindo um movimento interno de mobilização e participação.

1.3. Carolina

A professora Carolina recebeu-me com imenso carinho e atenção. Desde os contactos telefónicos mostrou-se sempre muito disponível. Encontrou-me na rodoviária e fomos até sua casa, onde estivemos em um escritório muito silencioso, o que favoreceu o desenrolar de nosso trabalho. Com uma fala suave, conduziu uma narrativa cadenciada e concisa, organizada em torno das questões e eixos colocados. Apesar de ser nosso primeiro encontro pessoal, senti que tínhamos um clima de confiança e tranquilidade. A narrativa da trajectória pessoal da vida foi entendida, no contexto da pesquisa, de forma muito natural, ou seja, não senti nenhum constrangimento ou barreira. Observei que Carolina deu especial destaque aos acontecimentos nos quais deposita sua memória afectiva e que constituem marcos de um rico processo de aprendizagem e formação (Livro da vida, 3 de Abril de 2006).

Os encontros com Carolina foram, assim, marcados por um ambiente de tranquilidade, por sua disponibilidade em participar do processo de investigação e segurança no processo narrativo. Percebemos uma certa tensão inicial pela presença da gravação, mas que foi gradativamente vencida. Na leitura do livro “Guilherme Augusto de Araújo Fernandes”, a professora fez associações entre os movimentos da memória de D. Antónia e o seu próprio processo de rememoração. O livro suscitou, também, uma reflexão sobre a relação de seus alunos com os avós e, posteriormente, em sua narrativa, pudemos observar a importância dos avós em seu processo de formação. No momento informal, já sem a presença da gravação, continuamos a conversar e pudemos reflectir sobre o sentido de acontecimentos que se colocam como vivência e como experiência em nossas trajectórias.

²⁹⁹ Uma vertente clara de sua narrativa coloca-se na forte perspectiva crítica em relação à sociedade e às políticas direccionadas ao Primeiro Ciclo e foi ao ouvir a investigadora analisar essa dimensão de sua trajectória que Teresa acrescentou um significativo relato a respeito do momento intenso de sua juventude, quando pôde, juntamente com alguns colegas, fazer leituras de documentos de diversos partidos políticos que a ajudaram em um posicionamento crítico sobre a realidade.

Em nossos encontros, o guião foi seguido em sua ordem e a narrativa manteve um ritmo que materializou uma cadência sempre serena, cronológica e reflexiva. Percebemos que a professora trouxe para as entrevistas já uma consistente reflexão anterior sobre o passado, imagens muito claras de situações vividas, lembranças muito nítidas e seguras, inclusive sobre a infância. Ainda, o roteiro de reflexão entregue no final do primeiro encontro, bem como a sugestão de tópicos enviada, juntamente com as transcrições, foram objectos de efectiva análise pela professora que, inclusive, levou uma elaboração escrita dos tópicos propostos tanto para o segundo encontro, como para o momento de interpretação partilhada. Observamos, assim, que, para Carolina, os encontros realizados mobilizaram, de forma especial, um movimento de reflexão sobre seu percurso que ultrapassou o espaço/tempo da entrevista.

Saboreando deliciosas bolachas alentejanas, conversámos informalmente e Carolina pode destacar lampejos de trinta e quatro anos de trajectória profissional, desde os primeiros anos até a experiência actual, como professora reformada, mas em plena actividade docente com sua última turma, na qual coopera diariamente com a professora titular e com uma estagiária. A narrativa de Carolina parece um convite para pensar a docência de 1º Ciclo como projecto de vida, como um lugar onde se deseja estar. Pode falar de minha trajectória como professora, especialmente o primeiro ano de trabalho, o choque com a realidade e também o sentido do doutoramento, nossa vinda para Portugal; enfim, um importante momento de partilha também sobre minha trajectória
(Livro da vida, 10 de Abril de 2006).

1.4. Bela

De facto, desde o primeiro encontro, a impressão é que já nos conhecíamos, senti-me totalmente à vontade e pude observar que também a professora estava tranquila e colocou-se muito disponível para partilhar sua trajectória de vida, mesmo em suas dimensões mais pessoais. A realização das entrevistas na casa da professora trouxe um clima de maior privacidade e aconchego
(Livro da vida, 10 de Abril de 2006).

Os encontros com Bela, na bonita e histórica cidade de Évora, foram, assim, mediados por um clima de especial amizade e generosidade. A narrativa de Bela extrapolou a ordem cronológica ou mesmo o guião. A professora expressou sua dificuldade em eleger um objecto significativo, já que para ela toda sua trajectória profissional, académica e pessoal tem uma importância significativa em seu processo de formação. E, dessa forma, sua narrativa fluiu naturalmente sem a direcção do guião, destacando acontecimentos que vêm marcados por sua importância e não pela ordem cronológica. Em determinado momento, fomos interrompidas. Esta interrupção quebrou o fluxo narrativo, possibilitando a emergência de uma conversa informal onde a professora pôde narrar acontecimentos relativamente recentes

de perdas de pessoas queridas da família, acontecimentos que falam do contexto actual de sua vida e que foram posteriormente retomados em sua narrativa.

Hoje, tivemos quarenta e cinco minutos a conversar de maneira informal, em um delicioso lanche com bolos alentejanos tradicionais para esse período de Páscoa. Pude partilhar minha trajectória como professora do Ensino Fundamental, no Brasil, o desenvolvimento do trabalho de pesquisa; enfim, penso que nessa metodologia é fundamental um espaço onde também quem está no papel de investigadora possa narrar sua trajectória pessoal e profissional (Livro da vida, 10 de Abril de 2006).

A cada experiência vivida com as professoras, fomos observando a importância de uma interacção informal que ultrapassa os limites da própria pesquisa, mas que é parte constitutiva dela, pois indica a possibilidade de que a investigação traduza, efectivamente, o sentido de formação para todos os envolvidos, professoras/investigadoras e investigadora/professora, em experiências e saberes que se entrelaçam.

1.5. Clara e Isabel

Por e-mail e telefonemas conversei diversas vezes com Clara, professora que conheci no contexto do estudo exploratório e que sempre foi muito receptiva. No desenrolar de nossas conversas sobre a natureza da pesquisa, indicou a amiga e professora Isabel, que tem muita experiência com na docência do 1º CEB, para participar da investigação. Aceitei sua indicação e ela, gentilmente, providenciou todos os contactos e agendamentos para que pudesse realizar as entrevistas com as duas, nos mesmos dias, já que se tratava da região do Porto e teria que fazer uma viagem para encontrá-las. Tivemos algumas dificuldades de agenda, pois as professoras trabalham durante todo o dia, a única possibilidade seria o horário posterior às aulas o que, a princípio, me pareceu que seria cansativo para as professoras, mas, não tendo outra opção, marcamos, assim, os três dias de encontro. Clara me perguntou se eu poderia fazer a entrevista ao mesmo tempo com as duas. Esclareci que não seria possível, pela natureza da investigação e sua configuração metodológica. Entretanto, ao chegar na escola e fazer o contacto com Clara, mais uma vez, levantou a possibilidade de desenvolvermos o trabalho conjuntamente. Inicialmente relutei, destacando o caminho metodológico da investigação. Contudo, a professora insistiu e percebi que rapidamente precisava repensar a estratégia a seguir. Busquei, assim, uma alternativa para atendê-las sem comprometer as estratégias previstas, fazendo os encontros conjuntamente. Na primeira entrevista, a apresentação da metodologia da pesquisa, do contracto de trabalho, bem como a discussão do livro foi colectiva e, posteriormente, seguiu-se a narrativa de uma e depois da outra. Nos dois encontros seguintes, as professoras também estiveram juntas, sendo que sempre uma depois outra fazendo sua narrativa. Tal procedimento poderia trazer o problema de não se sentirem confortáveis na narrativa. Contudo, considerando ser um pedido das professoras e que já tinham um relacionamento próximo, não percebi nenhum constrangimento (Livro da vida, 9 de Junho de 2006).

O clima dos encontros foi marcado por um dado não vivenciado nas entrevistas anteriores: as entrevistas aconteceram logo após o término de um dia de trabalho, num tempo a mais que ficaram na escola, especialmente, para o desenvolvimento do trabalho. Pudemos

perceber, na aceitação e na participação, grande empenho e desprendimento, pois era um momento em que podiam ir para casa e aceitaram e participaram com dedicação e generosidade, apesar do cansaço, em alguns momentos, visível.

Outro dado novo, Clara e Isabel já participaram de diversos trabalhos de investigação, o que as levou a uma certa tranquilidade ou naturalidade no desenvolvimento da pesquisa. Logo que iniciámos a apresentação da metodologia e do contrato disseram não ser necessário dar prosseguimento, visto já perceberem e aceitarem a proposta de trabalho.

Entretanto, o entrelaçamento desses dois aspectos – o cansaço e a naturalização da participação no trabalho de pesquisa – indicaram um certo distanciamento, que, nas palavras do livro da vida, expressamos da seguinte forma: “*a primeira entrevista parece que havia acontecido, sem que se sentissem “tocadas” pelo trabalho*”. Foi a pouco e pouco que as possibilidades de sentido da investigação foram sendo desveladas pelas professoras.

... houve entrega, houve o toque e as reflexões postas no terceiro encontro verbalizaram esse movimento. Clara afirmou que tinha a expectativa de algo mais formal, técnico e se disse surpreendida pela positiva e pelo facto de poder narrar livremente e de se sentir muito à vontade. Ao ouvir essa reflexão pude comprovar minha leitura do primeiro encontro: a impressão é que, de facto, estavam ali pelo compromisso ético de contribuir, mas que a expectativa era de uma “seca” (Livro da vida, 9 de Junho de 2006).

Quanto ao fluxo narrativo, Isabel desenvolveu seu relato de forma muito natural, dando especial ênfase à experiência docente vivida na escola onde actuava no momento da entrevista, percorrendo, assim, sem interferência da investigadora, os principais itens do roteiro. Da mesma forma aconteceu com Clara. Assim, o segundo foi dedicado à retomada e aprofundamento.

Observamos que o contacto com as professoras da região do Porto trouxe surpresas que precisaram ser administradas no momento da acção da pesquisa. Considerando a natureza da investigação, acreditamos que seria uma contradição não ouvir e atender a sugestão das professoras quanto à realização conjunta dos encontros. Muito mais do que o roteiro, aprendemos, na interacção com Clara e Isabel, a importância de assegurar os princípios da investigação, no caso, seu sentido partilhado e formativo que pressupõe não uma apresentação simplesmente “formal” da metodologia, mas a possibilidade de alterá-la a partir do contacto com as professoras.

2. Professoras brasileiras.

2.1. Héliida

Hoje é um dia importante no trabalho: o início da pesquisa de campo aqui: encontro com as histórias de vida de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Depois de resolvida a questão relativa ao desenvolvimento do trabalho em três cidades no Rio de Janeiro, fiz o primeiro contacto e agendei as entrevistas do mês de Agosto. (...)

O movimento de convidar “Héliida” para participar desse trabalho foi intenso, levou-me ao encontro de minhas próprias memórias: o início de meu trabalho docente na UERJ, a primeira turma de Filosofia da Educação e a presença viva e instigante dos/as alunos/as do Curso de Pedagogia e dentre eles estava Héliida, professora do Ensino Fundamental. A lembrança de suas contribuições, experiências, histórias... , tê-la nessa pesquisa é trazer a presença de cada aluna e de cada aluno da FFP, do contexto e da experiência de onde surgiram as questões que me levaram aos problemas e questões da presente pesquisa. Além do mais, o movimento de diálogo Brasil e Portugal já está instaurado, coloca-se mesmo de forma inerente, mesmo que não fosse explicitamente trabalhado estaria dado pela natureza e caminhos da pesquisa.

Ao pensar no trabalho de campo aqui, no cronograma, nos locais, nos contactos necessários, pensei em Héliida, encontrei em minha agenda antiga seu telefone, liguei, ela mesma atendeu e em clima de reencontro, aceitou com prazer e prontamente participar do trabalho. E, em nossa conversa telefônica, uma daquelas surpresas dos caminhos da pesquisa: Héliida me contou, com entusiasmo, sobre sua monografia do curso de Pós-graduação desenvolvida por meio de crônicas de sua trajetória de vida e suas relações com a escola. Uma professora do Ensino Fundamental que desenvolve um trabalho acadêmico, retomando a memória de sua trajetória de vida, certamente trará interessantes contribuições ao trabalho. É claro que também lembrei-me de Ana, professora portuguesa que empreende um intenso processo reflexivo ao longo de sua trajetória e também escreveu um trabalho de final de curso sobre uma de suas experiências de formação (Livro da vida, 3 de Agosto de 2006).

Os encontros foram realizados na casa da investigadora e foram marcados por muitos momentos informais de partilha. Na primeira entrevista, apesar de toda interacção e conhecimento prévio, foi possível sentir uma certa apreensão, dissipada ao longo do processo narrativo. A partir de “Guilherme Augusto”, a professora tomou a narrativa dando a ela um fluxo próprio. Assim, apenas o primeiro momento do roteiro foi direccionado pela investigadora, pois o desenrolar foi se dando de forma absolutamente natural. O envolvimento foi intenso e em diferentes momentos Héliida afirmou o facto de se sentir envolvida pela memória e pela narração. A professora deixou, no final do primeiro encontro, sua monografia, as “Crônicas de uma trajetória docente”.

Inicialmente pensei em deixar a leitura para um momento posterior, como fiz no caso de Ana. Entretanto, notei que a narrativa de Héliida veio marcada pela selecção já realizada na escrita de sua monografia, parece que as histórias são filtradas no sentido de estar registrado nas crônicas ou não. Penso, nesse caso, que a leitura pode ajudar no sentido de uma maior compreensão do desenvolvimento narrativo (Livro da vida, 3 de Agosto de 2006).

Houve dúvida sobre o momento adequado para leitura da monografia: qual o lugar dos documentos escritos, entregues pelas professoras, e que complementam e trazem outros elementos para análise na investigação? Esse processo não estava inicialmente planeado e compõe um daqueles bem-vindos encaminhamentos da própria pesquisa. A primeira professora portuguesa entrevistada e também a primeira entrevistada no Brasil trouxeram suas monografias de final de curso acadêmico que constituíram espaço especial de reflexão sobre experiências vividas na trajetória profissional. Se não tínhamos, previamente, um “lugar” destinado a esse tipo de documento na metodologia proposta, percebemos que estes só trariam contribuições no sentido de “iluminar” e de trazer outros elementos à análise da trajetória de vida e formação das professoras.

O início de cada encontro com Héliida trouxe a informalidade de longos tempos de conversas que, apesar de não gravadas, nos colocaram sempre dentro do contexto da investigação: *“nossa conversa durante o café foi novamente intensa, abundante, livre”*. Mas também o café foi um momento de reflexão sobre as histórias, as experiências formadoras. A professora perguntou a respeito da compreensão da formação, no contexto da pesquisa, e, então, pudemos retomar a discussão de alguns objectivos e conceitos que dão suporte ao trabalho.

Partilhei com Héliida a respeito do sentido da pesquisa e de que estou totalmente envolvida e convicta de seu valor humano e acadêmico. Cada vez mais penetro nas histórias, aprendo com elas, me formo como professora e pesquisadora na partilha com cada professora/investigadora. Quero investir no que pode vir e no que já tem vindo a partir das narrativas, é nelas que encontro os sentidos da pesquisa (Livro da vida, 10 de Agosto de 2006).

Mais uma vez a investigação-formação situa uma circularidade dialógica, relativizando os papéis da investigadora e da professora participante, cada vez mais a investigadora se coloca num lugar de coordenação de um processo que envolve um compromisso sempre crescente das professoras em relação à pesquisa. Nesse sentido, que anteriormente – quando analisamos o número de doze professoras participantes –, fizemos referência à “impossibilidade” de uma escolha entre as narrativas, tendo em vista focalizar um número menor de biografias educativas, pois, na presente investigação, cada professora foi participando do processo, assumindo a pesquisa como sua, transformando a configuração da investigação, na especificidade de cada uma das narrativas e na articulação polifónica do conjunto.

O roteiro entregue com os tópicos do guião favoreceu um processo de pesquisa e reflexão pela professora que trouxe, para o segundo encontro, fotografias e objectos para

apresentar a história de sua família. *“Hélida se preparou para o nosso encontro, se preparou para falar da infância, da história de família. Trouxe fotos e o broche da avó. E logo iniciou a narrativa sobre a abundância de fotos da família, os avós, a descendência ucraniana e alemã, foi buscar um “rio de histórias” (Livro da vida, 10 de Agosto de 2006).* Este segundo encontro, tal como o primeiro, seguiu o fluxo narrativo, pervertendo o roteiro, trazendo a intensidade das experiências seleccionadas, pessoas que foram previamente destacadas na atribuição de sentido à vida e à formação. Continuamos, assim, a investigação-formação que, com Hélida, se desenrolou ao longo de quatro encontros, sendo que ainda marcamos um quinto de natureza informal, mas constitutivo da pesquisa:

Fui à casa de Hélida, nosso 5º encontro, esse, é claro, foi informal, sem gravação, sem transcrição! Mas carregado de significado e afectividade. Desde o início, Hélida convidou-me para ver seus álbuns de família, álbuns antigos, imagens que foram, com outra linguagem, apresentando, rerepresentando, recontando sua história de vida, agora, mais com imagens do que com palavras, apesar das muitas palavras necessárias para descrever, para apresentar acontecimentos, pessoas. É uma família que tem muitos registros, registros fotográficos da infância da avó ucraniana, no início do século, do pai em viagem ao Egito no período do pós-guerra, muitas imagens da mãe, desde as aulas de ballet e as diferentes fantasias usadas às diferentes etapas de sua trajetória. Família reunida para ceias, encontros, piqueniques. Hélida bebê, menina, moça, mulher, mãe! Me tocou, de forma especial, a avó, uma presença forte, intensa, uma mulher bonita, elegante, que vai à praia, que anda de bicicleta, que passeia com a neta. Imagens desde a menina até a senhora idosa – pouco antes de seu falecimento – imagens de uma trajetória de vida, em seus diferentes momentos. Foi nesse contexto que ouvi a história de seu último dia de vida, dia feliz, casa cheia, presença de sua grande amiga, afirmação da felicidade, partida... Imagens do marido e dos queridos filhos, fase actual da vida. Filhos, hoje, com cinco anos, uns amores, lindos nas fotos e na presença conosco. A foto do baptizado, em uma pequena capela em São Gonçalo, a reporta a um acontecimento de especial significado: no dia da prova para ingresso na Graduação em Pedagogia, Hélida acordou muito atrasada, faltavam vinte minutos para o horário da prova e ela estava em frente a essa capela, aguardando algum transporte. Ela pede, reza, passa uma kombi, o motorista faz o impossível e chega na porta da Faculdade, faltando cinco minutos para o horário marcado. Hélida faz a prova, é aprovada, o curso traz um novo rumo à sua trajetória, instaura uma nova etapa, permitiu que nos conhecêssemos e que estivéssemos ali, juntas. Como gratidão, o baptizado dos filhos foi na pequena capela onde pediu e foi atendida (Livro da vida, 9 de Outubro de 2006).

A pesquisa (auto)biográfica se transforma na experiência vivida com cada professora, na incorporação de dinâmicas, etapas, leituras e imagens não previstas, mas que incorporadas vão dando, “a pouco e pouco”, novas possibilidades de sentido e de leituras às trajetórias de vida.

2.2. Rute

Os encontros com Rute foram surpreendentes. Inicialmente, colocou-se de forma tímida “não sei se vou ter o que falar, Hélida que tem muitas histórias...”, mas o fato é que com ela também não precisei usar o guião, pois estabeleceu, ela própria, um roteiro e durante, aproximadamente, duas horas nos dois encontros, narrou

de forma fluente e contínua sua história de vida. Apropriou-se de tal forma do sentido da pesquisa que percorreu pontos e enfoques precisos para que sua narrativa revelasse seu processo de formação, perpassando diferentes dimensões da vida
(*Livro da vida, 21 de Novembro de 2006*).

O primeiro momento do encontro, como vimos, é dedicado à apresentação do material sobre a pesquisa, ao esclarecimento sobre seus objectivos e metodologia, mas cada professora se apropria desse sentido de uma determinada forma. Um dos eixos da perspectiva metodológica adoptada é que a participante tenha clareza do sentido de sua narrativa no contexto da pesquisa e, inclusive, tenha oportunidade de reflectir sobre sua trajectória, antecipadamente a cada encontro, ou seja, as questões e encaminhamentos propostos não devem constituir uma “surpresa” para professora, mas a oportunidade de recriar, reflexivamente, sua história na narrativa. Nesse sentido, Rute teve uma oportunidade diferente de todas as outras professoras. Foi Héliida quem indicou seu nome e, antes mesmo do primeiro contacto com investigadora, elas conversaram sobre todo o desenrolar do processo de investigação o que nos leva a pensar que essa antecipada leitura da natureza e dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa possibilitaram a Rute desenvolver sua narrativa com grande naturalidade, sem a necessidade de intervenções e encaminhamento por parte da investigadora.

A experiência vivida com a professora nos faz reforçar o indício de que, quanto mais a professora ou o entrevistado tem clareza do sentido de sua narrativa para a pesquisa proposta, mais possibilidade de que encaminhe sua fala na direcção de responder a essas expectativas. Tal proposição pode provocar o questionamento de que, nesse caso, mais ainda subjectiva ou intencionalmente direccionada é a narrativa e, tal como critica Bourdieu (2001), em sua “Ilusão autobiográfica”, a história narrada ficaria então mais intensamente enviesada pelos sentidos a serem atribuídos pelo narrador. Reafirmamos que sim, que a compreensão do sentido da pesquisa contribui para que o sujeito direcione a versão de sua história que deseja tornar pública. Reconhecemos, dessa forma, que toda narrativa tem uma direcção, tem um desejo de se dizer, é uma reconstrução de si feita pelo sujeito, a partir de um encaminhamento subjectivo e pessoal. Trabalhamos, então, as histórias de vida a partir da versão disponibilizada pelo sujeito que, tendo clareza dos objectivos do trabalho de pesquisa proposto é ele que decide, escolhe, organiza os dados narrados sobre si, dá-se a conhecer ao outro e a ele mesmo numa sempre nova possibilidade de interpretação.

Retomando a dinâmica dos encontros, é preciso dizer que a forma como foi feita solicitação relativa ao objecto significativo, para deflagrar o processo narrativo, foi variado

com cada participante. No caso de Rute, na primeira entrevista pedimos que trouxesse, para o segundo encontro, algum documento biográfico que considerasse significativo. O que chama a atenção é que a professora não escolheu um objecto, trouxe uma “cesta de memórias”: diversas fotos, objectos, lembranças, trabalhos dos alunos. Tomou o cuidado de escolher objectos significativos de cada momento de sua trajetória e foram esses objectos que conduziram a narrativa. Rute foi abrindo uma bolsa e apresentando, um a um, cada objecto e fazendo a narrativa de cada momento, de cada experiência.

Se cada professora se coloca, na narrativa, com determinada intensidade, Rute abriu “seu coração”, falou com a alma, com os gestos, com o olhar. A narrativa foi para ela uma oportunidade de encontro consigo mesma, testemunho de seus valores e reafirmação de suas opções, especialmente, quanto à prática pedagógica. A professora não fugiu dos conflitos, das contradições de sua prática, das atitudes que tomou e que ela própria considera que contrariam o discurso académico. Pelo contrário, há um fio em sua narrativa em que, justamente, relata, com força, que as possibilidades reais da prática pedagógica, muitas vezes, diferem e contrariam as reflexões tecidas na graduação em Pedagogia. Afirmou que não estabeleceu censura aos relatos que, a princípio, poderiam comprometer a imagem de sua prática relativamente ao discurso académico aceito como válido, mas fez questão de passar por eles, de explicitá-los nas angústias vividas, no “fogo da acção”. Retomando a memória de suas experiências enquanto aluna, pôde também afirmar que nem tudo que é “tradicional” é ruim ou deve ser descartado.

2.3. Eloisa

Desde o primeiro contacto, a professora foi muito disponível e mostrou-se pronta a me receber em sua casa, em um bairro do Rio de Janeiro. Já por telefone, iniciamos um diálogo que depois pôde ser retomado durante a entrevista, afirmando o sentido de sua permanência, mesmo depois de aposentada em uma matrícula, no trabalho docente com os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Senti-me muito bem recebida na casa da professora. Ao iniciarmos, talvez por não nos conhecermos previamente, um natural pouco à vontade, mas que foi sendo superado ao longo da narrativa. Especialmente quando terminamos o processo, ou seja, quando desliguei o gravador continuamos ainda longa conversa, inclusive com interessantes histórias de sua trajetória profissional que me ajudaram a levantar indícios sobre sua prática docente.

A narrativa de Eloisa foi tranquila, seguindo as orientações temáticas do guião. Aos poucos, fomos conhecendo e a professora foi desdobrando sua narrativa. O objecto significativo escolhido foi uma lembrança recebida de uma colega professora, objecto que a

reportou a um etapa importante de sua trajetória profissional. Nos momentos informais, depois que percorremos o roteiro proposto para o primeiro dia, desligado o gravador, continuamos conversando e a professora retomou acontecimentos importantes como as dificuldades do início de sua carreira, aspectos de sua prática actual na docência e uma aprendizagem importante que teve com o pai e que até hoje traz em sua postura com os alunos/as. Observamos, assim, que a interação com cada professora vai se dando em seu próprio ritmo.

2.4. Simone

Nossas conversas também foram cercadas pelo momento muito particular de sua vida: Simone está no oitavo mês de gravidez, aguardando a chegada de sua filhinha e, nesse momento, é a maternidade que mobiliza sua vida (Livro da vida, 21 de Novembro de 2006).

Simone também foi uma professora indicada por Héliida e quando fizemos o primeiro contacto, da mesma forma como aconteceu com Rute, já lhe tinha sido apresentada a proposta do trabalho. Desenvolveu uma narrativa cadenciada marcada pelo encaminhamento das questões do guião. Logo no primeiro encontro, percorremos quase todo o roteiro e, no segundo, retomámos, aprofundando e ampliando, a narrativa sobre a experiência profissional. Nessa experiência, reforçamos, mais uma vez, a importância de mais de um encontro, no caso de entrevistas biográficas, pois no primeiro a professora trouxe informações que constituíram pistas que pudemos aprofundar. No segundo, indicou elementos fundamentais e explicativos do processo de construção da sua formação como o papel exercido por seus tios em sua trajetória.

Foi também interessante notar que a primeira entrevista foi marcada por um tom nostálgico e a ênfase numa fase crítica e negativa na docência. Entretanto, o relatar de cada episódio de sua trajetória profissional fez com que seus olhos brilhassem com uma surpreendente intensidade e concluiu sua narrativa, reafirmando seu desejo de permanência na docência e do quanto se identifica com esse trabalho. No caso de Simone, a narrativa parece ter indicado um movimento de retomada e ressignificação dos sentidos da docência em sua trajetória de vida, favorecendo uma abertura reflexiva e, potencialmente, formativa.

2.5. Marta

Ontem fiz a primeira entrevista com a professora Marta. O caminhar até a casa dela pelas ruas de barro, o cheiro característico do interior, o vento, senti particular felicidade. Em Portugal, também fiz algumas viagens para realizar entrevistas no Porto e em Évora e, agora, estou aqui, em Bom Jesus do Itabapoana, em um lugar distante do Rio, mas tão próximo de minhas relações afectivas e familiares! Fui muito bem recebida pela professora Marta e por seu marido, a entrevista foi em sua casa. Na sala, a televisão estava ligada, logo depois o marido desligou para não nos incomodar (Livro da Vida, 12 de Outubro de 2006).

A entrevista foi, assim, realizada na casa da professora, num ambiente silencioso que favoreceu nossa conversa. Marta parecia, inicialmente, um pouco tensa, mas sempre demonstrando segurança e disponibilidade em sua participação. Quando perguntada pela gravação, disse que preferia esperar um pouco para compreender melhor o trabalho. Então, inicialmente, apresentamos os objectivos e metodologia da investigação para depois, com sua aceitação, iniciarmos a gravação. Sua narrativa, durante o primeiro e o segundo encontros, foi concisa e desenvolvida a partir das questões e temáticas apresentadas pela investigadora.

O terceiro encontro confirmou o caminho de síntese e interpretação levado para discussão pela investigadora, possibilitou a emergência de informações importantes como o fato de que tem oito filhos e, nesse contexto, a narrativa da forma como pôde articular o trabalho doméstico com a intensidade de suas actividades como professora. Apesar de sentir grande disponibilidade e segurança, o conhecimento que estabelecemos durante a realização das entrevistas deu ao terceiro encontro um clima de maior confiança e liberdade.

2.6. Rosângela

Com a professora Rosângela, também de Bom Jesus do Itabapoana, o contacto foi difícil. Cheguei a ela por sugestão da professora Marta, por ser uma de suas ex-alunas que se tornou professora, pela qual tem muito orgulho. No primeiro contacto, mostrou-se reticente por falta de tempo. Marcamos, então, para uma outra oportunidade algum tempo a frente. Por telefone, agendamos o primeiro dia de entrevista, mas ao chegar em sua casa no dia e hora marcados, a professora havia acabado de chegar das compras, houve alguma confusão quanto à data marcada. Senti-me constrangida, pois não foi um tempo separado e esperado para o encontro, mas percebi que fui recebida por gentileza, assim como se recebe em casa pessoas que fazem pesquisas, questionários. Apresentei a pesquisa e, pela primeira vez, tentei ver a possibilidade de reduzir o tempo do encontro tamanho meu constrangimento. Apresentei, discutimos, mas é como se Rosângela caísse ali de “para-quebras”, nossa conversa por telefone, que com as demais professoras foi sempre mais longa e explicativa sobre processo, foi um contacto rápido. Na apresentação da metodologia e do “contrato de trabalho”, a professora demonstrou não ter compreendido o sentido da pesquisa. Retomei, então, alguns aspectos e optei, entretanto, por desenvolver o trabalho, acreditando que em seu desenrolar a metodologia se tornaria mais clara. Sua narrativa fluiu percorrendo toda sua trajetória de vida, as dificuldades da família, uma história de grande luta de sua mãe, envolvendo o esforço no processo de formação de suas filhas. Quanto à docência, Rosângela reafirmou com ênfase o apego à uma abordagem tradicional de ensinar, de

educar, tendo como referência suas próprias experiências como aluna. Felizmente, o fato de não ter sido um encontro colocado dentro de uma disponibilidade interna de tempo pela narradora e também o nosso pouco conhecimento pessoal prévio, parece não ter impedido que a professora, ao narrar, demonstrasse se sentir à vontade e tranquila, percorrendo quase livremente todo o roteiro. As duas últimas entrevistas com Rosângela aconteceram já no recesso do final de ano o que eu penso que foi bom, pois os dias e horários não interromperam a rotina da professora, pelo menos não tive a impressão de estar, de certa forma, atrapalhando. Fomos interagindo de maneira mais pessoal, fomos nos aproximando lentamente e me parece que foi no último encontro, com a apresentação da matriz preliminar de interpretação, que Rosângela encontrou sentido para pesquisa-formação e passou a sentir-se mais segura quanto à sua participação. A aceitação da participação foi uma gentileza, pois imaginava que seria um trabalho "chato", como afirmou na avaliação e, de fato, fiz essa leitura quanto ao primeiro encontro e também aos contactos telefônicos. Contudo, as últimas entrevistas se deram em um clima de maior serenidade, confiança e envolvimento (Livro da vida, 2 de Janeiro de 2007).

Retomei, nas entrevistas com Rosângela, preocupações iniciais do período do pré-teste, quanto à implicação voluntária e de que os encontros não fossem vistos como um tempo de obrigação a partir de um compromisso assumido, mas um espaço-tempo de efectiva reflexão-formação. O envolvimento de Rosângela foi se dando aos poucos, bem como a compreensão da natureza da investigação.

3. Reflexões

Para analisar a particularidade e os indícios que vêm dos **movimentos da memória e da narração**, as reflexões anteriores sobre o processo narrativo de cada professora tomaram as anotações do livro da vida como fonte de análise. Assim, não nos prendemos a um roteiro fixo de questões para cada professora, mas buscamos favorecer a emergência de anotações produzidas no momento de realização das entrevistas e que oportunizam a entrada no **contexto da experiência narrativa**, assim como ressaltam questões que surgiram ao longo do percurso e que nos permitiram **significativas aprendizagens relativas ao próprio aporte (auto)biográfico**. São essas aprendizagens que procuramos analisar no presente item.

Na reflexão sobre o processo, podemos identificar, assim, aproximações dos movimentos da memória e a narrativa, no encontro com cada professora. Observamos esses movimentos tanto no próprio momento da entrevista quanto, depois, na transcrição e na análise: no primeiro, a força e a pulsão que envolvem a vida e a sua expressão por meio da narrativa e, no segundo, a tentativa de compreender o entrelaçamento de diferentes fios que se articulam de forma complexa e não linear. No conjunto dessa reflexão, percebemos que **há um fluxo narrativo que é peculiar a cada professora e que traz indícios de seu**

envolvimento não só com a investigação, mas também com sua forma de ser e de estar no mundo; são diferentes os recursos da memória para trazer acontecimentos, pessoas, lugares que marcaram a trajetória, dando uma forma, reconstruindo uma história articulada e que tenha sentido, sendo, de facto, reorganizada pelo narrador. **É como tomar a vida para ressignificá-la, de forma inteligível, no contexto presente.**

Observamos que algumas professoras desenvolveram uma narrativa tranquila, serena e se deixaram conduzir por temas e questões introduzidas pela investigadora. Em Portugal, com a professora que participou do pré-teste e Carolina e, no Brasil, com Eloisa, Simone e Marta, fomos passo a passo e seguimos, ao longo dos três encontros, o planeamento prévio. Já com as demais, o fluxo narrativo foi dado pelas próprias professoras. A partir dos objectos levados ou por meio da eleição de um acontecimento biográfico, iniciaram a narrativa, percorrendo suas trajetórias de vida e formação. Algumas levaram concretamente seus **objectos significativos**, outras os levaram simbolicamente, ou seja, narraram quais objectos levariam, caso tivessem oportunidade. Nas duas situações, percebemos que esse foi um recurso que enriqueceu a narrativa, contribuindo no sentido da ruptura cronológica e fazendo emergir acontecimentos biográficos que, em alguns casos, trazem um fio condutor ou uma possibilidade de leitura da história de vida, tais como: a fotografia de sua turma, no caso de Ana; os cadernos do ensino primário de Teresa; a “cana da professora” de Isabel; as fotografias e o broche da avó de Héliida; a “cesta de memórias” de Rute e o cubo de Simone.

A singularidade dos movimentos narrativos também nos permitiu perceber que, **em diferentes momentos, cada uma, espontaneamente, foi dizendo de sua forma de ser e de estar no mundo como pessoa e professora, sentidos atribuídos à identidade pessoal e docente.** É interessante, ainda, observar que **cada professora estabeleceu, internamente, um certo limite possível de doação ou de expressão de sua narrativa**, e foi a intensidade dessa expressão que nos permitiu a profundidade, os elementos da análise.

Podemos afirmar que **houve um efectivo envolvimento e compromisso de todas as professoras participantes**, mas este se deu de forma naturalmente peculiar para cada uma. Enquanto percebemos o envolvimento imediato de algumas, outras foram construindo a relação com a pesquisa gradativamente ao longo do processo, em cada um dos encontros. Observamos que, se por um lado, a possibilidade do envolvimento das professoras com a investigação relaciona-se, nomeadamente, à compreensão do sentido da investigação e de sua própria participação, ou seja, **quanto mais clara a natureza do trabalho proposto, maior o envolvimento;** por outro, de uma maneira geral, no caso da presente pesquisa, **o conhecimento prévio, ou mesmo uma relação anterior estabelecida entre a investigadora**

e a professora parece que veio favorecer essa dinâmica. Entretanto, esses elementos não foram isoladamente definidores, pois, em vários casos, o relacionamento foi estabelecido em função da pesquisa e houve, de forma imediata ou gradativa, um intenso envolvimento com a investigação.

Mas, efectivamente, o que chamamos de envolvimento, já que este é um conceito essencialmente subjectivo? Consideramos **envolvimento a possibilidade de que a participação no processo de investigação-formação não se coloque para a professora como um compromisso a cumprir, mas que se traduza em experiência, reflexão e, potencialmente, formação.** Olhando nessa perspectiva podemos afirmar que pelas narrativas orais das professoras, especialmente no momento de avaliação da investigação, realizada no terceiro encontro, bem como nas narrativas escritas e posteriormente encaminhadas, a investigação constituiu um momento significativo e que, de alguma forma e, em diferentes medidas, “tocou” não só as professoras participantes, bem como a investigadora.

Vivemos, entretanto, uma intensa aprendizagem com o pré-teste, numa experiência que, como acontecimento biográfico da investigação, nos fez questionar as possibilidades do trabalho proposto. Foi com a professora que realizou essa etapa de “ensaio” que sentimos uma efectiva resistência ao processo, traduzida num inicial “estranhamento” quanto à natureza da investigação, indicando uma compreensão gradativa de seus princípios teórico-metodológicos e numa dificuldade e questionamento quanto à partilha de dimensões pessoais da vida. O desenvolvimento dos encontros permitiu que a compreensão do trabalho fosse se dando e que a professora expressasse, ao final, tanto de forma oral como escrita, a apreensão de sentidos da investigação.

É interessante destacar o facto de que a experiência, posteriormente vivida, com as doze professoras participantes, não rerepresentou essa dificuldade, na intensidade vivida no pré-teste. Mesmo as professoras que se envolveram gradativamente, compreendendo também o processo de investigação ao longo do caminho, não manifestaram estranhamento quanto à metodologia e nenhuma delas questionou ou manifestou pouco à vontade na narrativa da dimensão pessoal da vida, nomeadamente centrada na história da família e nas aprendizagens de contextos informais na infância, adolescência e vida adulta.

Contextualizando, entretanto, o pré-teste encontramos duas situações que tomamos como indícios: o facto de que a professora não conhecia previamente a investigadora e de, inicialmente, ter entendido ser um questionário escrito e, por outro, ser uma professora iniciante que ainda não tinha participado de um processo de investigação de natureza qualitativa. Mas porquê tantas reflexões a esse respeito? O objectivo dessas reflexões

é realçar, justamente, a importância do pré-teste como espaço/tempo de aprendizagem e de problematização da abordagem teórico-metodológica proposta, bem como porque, apesar das doze experiências posteriores terem caminhado em outra direção, a problematização que veio a partir da narrativa de Paula, nos ajuda a reforçar a colocação sempre singular de cada participante numa investigação (auto)biográfica e a importância de considerar todo o contexto relativo ao convite de participação, a implicação voluntária, bem como a compreensão da proposta da investigação.

E, para concluir esse momento de análise dos indícios da memória e da narração, presentes na experiência vivida com as professoras, trazemos uma das dimensões fundamentais do presente trabalho: **a especificidade formadora do aporte (auto)biográfico**. Em que medida uma metodologia centrada em entrevistas biográficas pode produzir uma dialética entre conhecimento e formação? Observamos que a dinâmica narrativo-reflexiva envolveu tanto as professoras como a investigadora, em caminhos que foram se abrindo aos poucos, afirmando a professora-investigadora como narradora e a professora-narradora como investigadora.

A dimensão narrativa colocou-se, para as professoras, pela partilha da história de vida, e para a investigadora que, como acompanhante, interagiu com cada professora, com cada história partilhada, vivendo junto um processo de reconstrução, resignificação. Nesse sentido, a presença da investigadora não é isenta, marca, entretanto, o lugar de alguém que traz encaminhamentos e questões e que influencia o desenrolar narrativo, participando de uma construção dialógica. Instaurou-se, em cada encontro, uma dialética entre os momentos formais e informais: no tempo formal da entrevista, marcado, especialmente pela presença do gravador, a busca de uma circularidade dialética entre escuta sensível e o falar em tempo oportuno e nos momentos informais do café ou nas conversas antes e após as gravações, a interação entre nossas histórias e, em muitos momentos, a narrativa da investigadora sobre lampejos de sua trajetória de vida e formação, bem como travessias da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, professoras e investigadoras assumiram, em diferentes intensidades e dinâmicas, o lugar de narradoras, reafirmando o sentido de uma narrativa aberta, dialógica e partilhada que reconstrói histórias, sentidos e interpretações. Dessa forma, **a reflexão articula-se, indissociavelmente, à narrativa**. Vivenciamos momentos importantes de reflexão sobre a trajetória de vida, que ultrapassam os encontros realizados, porque também incorporam, pelas professoras, as reflexões pessoais tecidas antes e depois de cada entrevista, a leitura/revisão das transcrições e a avaliação escrita e, ainda, pela investigadora, as reflexões ao longo do processo, a escrita do

livro da vida, as horas dedicadas às transcrições e análises. **Nessa dinâmica narrativo-reflexiva circularmente virtuosa, encontramos o potencial formativo da tematização temporal e partilhada da vida, potencial porque uma formação que, se pode ser percebida por indícios e sinais, não pode e não se deseja “medida”.**

Em algumas professoras, percebemos e apreendemos nos gestos, na intensidade narrativa, em suas vozes, traduzidas nas transcrições e, posteriormente, nos textos escritos, a importância do momento narrativo-reflexivo na reelaboração de suas histórias, de suas imagens, indicando um processo potencialmente formador. Algumas dedicaram especial tempo na preparação de sua participação na investigação-formação, na cuidadosa seleção do objecto significativo, na elaboração escrita de textos, como fez Carolina ou mesmo na retomada narrativa de suas “Crônicas”, como fez Héliida. Movimentos que indicam uma reflexão que vai transbordando do espaço-tempo formal da pesquisa. Também o terceiro encontro, com todas as professoras, colocou-se enquanto marco de um processo formativo partilhado, onde intercambiamos pontos de vista, numa reconstrução conjunta da narrativa, de seus múltiplos fios e marcos.

Mas, também, reafirmamos o sentido de uma pesquisa que se faz e se refaz em movimento. Foi, assim, que aprendemos não só na experiência vivida com as professoras Clara e Isabel, mas também na incorporação de textos anteriormente escritos pelas professoras Ana e Héliida e, ainda, no desdobramento dos três em cinco encontros com a última professora citada, incorporando à pesquisa a narrativa que veio das imagens.

Observamos que a partilha das histórias de vida nos aproxima das pessoas, nos faz criar vínculos que também ultrapassam a dimensão da pesquisa. Envolve emoção e afectividade, como disse Josso (2002): o pesquisador precisa ser um “*amante*”, é preciso amar as histórias de vida, mas essencialmente, as pessoas, aprender a partilhar o riso e, muitas vezes, o choro, dimensões presentes na experiência da entrevista biográfica.

III - Trajectórias de vida e formação das professoras: biografias educativas.

Desde o iniciar do trabalho com as professoras, nutri forte expectativa de que pudesse encontrar nele, ou seja nas próprias narrativas, o sentido da investigação, ou seja, tinha os objectivos, eixos e questões, contudo queria estar atenta ao movimento interno da própria pesquisa, às pistas que vêm do desenvolvimento do trabalho, que vêm da voz das professoras. E uma das pistas que vai se tornando forte é a possibilidade de aprender com a história de vida das professoras. Ter acesso às biografias educativas das professoras, às suas histórias, aos caminhos percorridos tem-me ensinado e tem-me feito reflectir sobre minha própria trajectória
(Livro da vida, 19 de Abril de 2006).

As biografias educativas das professoras são um convite à aprendizagem; aprendemos de uma maneira especialmente significativa quando ouvimos suas vozes, falando da vida em cidades, aldeias e vilas em Portugal e no Brasil, das genealogias e histórias de família que atravessam um tempo saturado pelos contextos sociais, históricos e políticos em que estão inseridos, como o “25 de Abril” e a “ditadura militar”, das memórias da escola primária e do desenrolar da escolarização, dos encontros e desencontros com a docência e a materialidade de seu trabalho, das pessoas, dos outros, muitos outros com quem, ao longo da vida, ensinam e aprendem. Em cada uma dessas histórias, uma possibilidade de narração e também de leitura se coloca, num movimento sempre aberto que, agora, envolve também o leitor no compromisso de reflexão não só sobre a tessitura de intrigas que se coloca nas tramas dessas doze professoras, mas também, e especialmente, na possibilidade de, ouvindo e refazendo essas histórias, reflectir e refazer, também, dialogicamente, lampejos de sua própria trajetória de vida e formação.

1. Professoras portuguesas:

1.1. Professoras da região da grande Lisboa:

- **Ana: a formação como partilha e movimento interno de inquietação.**

Um convite do marido e dos filhos para um jantar foi recebido com alegria por Ana. Ao chegar, contudo, no restaurante, deparou-se com ex-alunos que estavam lá à sua espera e que se havia organizado para fazerem uma surpresa a uma professora por quem guardam grande carinho. Um grupo de alunos marcante na trajetória docente de Ana – o último antes de ingressar na gestão escolar – e foi a partir da *foto da turma*, que ganhou nesse jantar, e de um *livrinho*, que também faz referência ao trabalho com esse grupo, que iniciou a narrativa de sua história de vida.

Foi uma fase da minha vida muito gratificante, porque foi também uma fase de mudança e se, por um lado, as mudanças nos inquietam e sabemos que sim – as mudanças, sejam elas de que natureza forem, seja a nível familiar, seja a nível profissional, agitam-nos sempre, abanam-nos sempre, inquietam-nos sempre, justamente, porque há, naturalmente, uma situação mais sólida que nós sabemos que se vai alterar e não sabemos de que forma vamos reagir ou de que forma vai o outro reagir. Porque as mudanças não são só em relação a nós, são em relação a todo contexto em que nós estamos inseridos, seja ele familiar ou seja ele profissional. Portanto, nunca reagimos muito bem, porque não sabemos o que

vamos encontrar, não sabemos também muito bem, nós próprios, como será a nossa atitude. E, de facto, foi uma época muito inquietante, mas uma época muito gratificante...

Falar de sua “última turma”, é falar de uma fase da vida, de um significativo acontecimento biográfico, é falar de processos de mudança, de aprendizagens que foram se dando ao longo de dezasseis anos de trajectória profissional e que – com a colocação em outra escola, a participação no Círculo de Estudos, a contribuição de colegas e amigas professoras, especialmente de Madalena –, constituíram um terreno fértil, onde sementes que já há muito germinavam, puderam tornar-se evidentes e se materializar numa prática pedagógica instituinte.

Desde que iniciou sua trajectória profissional como professora, Ana nutriu uma forma de ser e de estar “*não instalada*”: “... *de facto, não me sentia bem instalada, eu sentia sempre que eu tinha que procurar outras coisas e tinha que fazer outras coisas. E, ao longo de todos os anos, eu ia sempre fazendo um pouco diferente face àquilo que lia, aquilo que ouvia, as trocas de experiências, mas era sempre qualquer coisa que tinha em si algum avanço, algum recuo ...*”.

Com o casamento, ainda muito nova, Ana mudou-se de sua Aldeia para Lisboa, depois de ter concluído a Escola do Magistério Primário, e é nessa região que vem desenvolvendo todo o seu percurso profissional, que hoje já conta com vinte e oito anos de diversificadas experiências. Os primeiros sete anos foram vividos em três Colégios privados, sendo que, no último, ficou durante cinco anos. Tempos das primeiras dificuldades e enfrentamentos, tempos de grande partilha e aprendizagem com a amiga professora Rute que, apesar de ser professora leiga, já acumulava grande experiência docente e dividiu com Ana esse período de reflexões e (re)construções da prática educativa.

...eu lembro-me muito bem que trabalhava e muito e em paralelo com uma colega que era uma colega especial...E, depois, fiquei também muito amiga dela. Tinha a idade da minha mãe e quando eu cá cheguei, lá está, longe, de novo outra mudança grande na minha vida, para um meio, então, este muito maior, que eu não conhecia ... A Rute ensinou-me muito, ajudou-me muito e eu só percebi que não tinha o curso quando ela me disse.

Ainda nesse tempo, quando a formação contínua não consistia uma obrigatoriedade quanto à progressão na carreira, Ana participou de uma formação na Escola de Educação e foi convidada a organizar, junto com outras colegas, um curso para professoras que trabalhavam em Colégios particulares, mas que ainda não tinham formação docente – foi

um momento de desafio e de afirmação de seus saberes. Foi na fase inicial da docência que Ana teve seus dois filhos e começou a viver, também, o desafio de articular diferentes papéis e dimensões da vida.

Com o incentivo de Rute, decidiu concorrer para o ensino oficial, iniciando uma etapa de nove anos de diversificadas experiências: diferentes escolas, contextos rurais e urbanos e desafios. Ana levou para a nova etapa os saberes da experiência, “desenhava-se”, procurando sempre mostrar que era capaz. Nesses anos, trabalhou com meninos difíceis, foram anos complicados. A colocação em locais distantes, a dificuldade de acesso, o tempo gasto nos transportes consistiram obstáculos desse período. Com uma turma de treze alunos, a experiência com graves dificuldades de aprendizagem e em conversa com a “*Doutora de saúde escolar*” dizia: “*Aí, Dra. Eu acho que nem mereço o que ganho, eu não consigo que estes meninos aprendam*”, e a Doutora respondia: “*mas vá devagarinho e já é muito bom estar com eles, dar-lhes atenção, dar-lhes o seu melhor*”. Ana viveu um forte sentimento de impotência frente ao processo de aprendizagem dos alunos, de choque com a realidade. Actuou também como professora de apoio de meninos com dificuldades especiais. Ao longo dessa trajetória de dezasseis anos, esforçava-se ao máximo, em busca de uma constante reconstrução de sua prática. Soube, então, de um trabalho diferenciado de leitura e escrita que lhe chamou atenção:

Soube assim “*Madalena está a fazer um trabalho interessante na n.º “X”*”, nesta altura esta escola era chamada n.º “X”, “*está a construir um livro com os alunos dela*” e eu pensei assim: “*Ah, que giro! Eu também gostava de construir com os meus, mas como é que eu faço?*” E estas coisas andavam aqui muito para cima e para baixo “*como é que eu faço coisas novas, eu preciso de um suporte, sozinha não sou capaz*” e eu, às vezes, ia mudando algumas coisas, mas não era assim nada muito sólido, muito consistente, muito continuado, eram os tais medos, os tais avanços e recuos.

Ana foi colocada, justamente, nessa escola, instaurando “*uma fase espectacular*” de grande crescimento e formação. Do décimo sexto ao vigésimo ano, da trajetória docente, trabalhou com uma mesma turma acompanhando o desenvolvimento do grupo do 1.º ao 4.º ano. Foi uma fase de inquietações e avanços, quando contou com a parceria dos colegas do grupo de estudos e de Madalena que a incentivavam a avançar. Com os alunos vivenciou um novo processo de construção da leitura e da escrita, passou a utilizar os manuais como recursos disponíveis na sala de aula e os alunos construíram seus próprios livros; semanalmente, elaboravam um plano de trabalho com actividades diversificadas que pudessem atender aos diferentes ritmos e processos; em assembleias, definiam questões

relativas ao andamento do trabalho. Ana incentivava a aprendizagem cooperativa em sala de aula; os conteúdos de Estudo do Meio eram apresentados pelos alunos em forma de trabalhos, inclusive com intercâmbios entre diferentes turmas. A interacção entre Ana e os alunos/as era marcada por grande afectividade e envolvimento. Na prática, a pouco e pouco construída, a importância dos laços afectivos, de um trabalho sério e de princípios como autonomia, independência e liberdade.

Foi também nesse período que Ana actuou como professora cooperante, recebendo e orientando estagiários da Escola Superior de Educação de Lisboa e pôde contribuir no processo de formação de professores numa experiência que trouxe muito enriquecimento. Após a aula, discutiam o trabalho, levantavam questões, reflectiam juntos sobre os desafios da prática educativa. Tempos felizes, de grande gratificação profissional.

No último ano de trabalho com essa turma, Ana ingressou em seu curso de licenciatura. Inicialmente, mostrou-se resistente, os saberes da experiência davam suporte ao trabalho que deseja realizar. Entretanto, o desenvolvimento do curso mostrou a importância do aprofundamento e possibilitou um sentir-se mais à vontade, mais preparada. Ao longo de sua trajetória, sempre gostou de escrever, registrar sua prática e, numa das disciplinas cursadas na licenciatura, teve também oportunidade de aprofundar o movimento de reflexão escrita, encontrando grande prazer na retomada de sua trajetória. A monografia, escrita ao final do curso, possibilitou, ainda, um outro momento de análise, investigou sobre os impactos do Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada, favorecendo uma articulação entre a experiência de formação vivida em contexto de trabalho e a formação inicial.

Após os quatro primeiros anos nessa escola, foi convidada a fazer parte do grupo de gestão, iniciando, assim, uma nova etapa, uma nova experiência, onde continua actuando. Inicialmente, sentiu dificuldade, pois nunca tinha trabalhado fora da sala de aula; entretanto, mais uma vez, contou com colegas professoras – agora, Rosa e Clara – que partilharam a construção de suas aprendizagens. Essas colegas, entretanto, afastaram-se da escola, e Ana continuou na gestão com duas colegas que não tinham experiência. Após alguns anos na gestão da escola, a angústia inicial dá lugar a uma fase de maturidade e mais calma – o sentimento de ter vencido desafios.

A trajetória profissional de Ana é, assim, marcada por uma grande inquietação, esforço e busca de superação. É na história de sua infância que encontra sentidos para uma forma de ser e estar.

Tive uma infância com pais maravilhosos, com muita coisa boa, mas tive momentos mais difíceis. Sou oriunda de uma Aldeia de gente humilde, um pai de uma meiguice e de um cuidado e duma vontade de trabalhar para nos dar o melhor, para nós podermos estudar, para termos uma vida boa e uma mãe que não só quer isso, incentiva, estimula a filha a estudar. “Tem que ter uma vida diferente, a vida aqui não é fácil”, uma mãe muito incentivadora, muito estimuladora.

A infância de Ana foi vivida num ambiente rural de Aldeia, em Portugal, nos anos 1956. Nesse contexto, havia uma valorização do trabalho, em detrimento do processo de formação, mas seus pais, apesar da mãe ter a 4ª classe e o pai ter não concluído o Ensino Primário, sempre incentivaram e se desdobraram, criando condições para o prosseguimento dos estudos de Ana e sua irmã mais nova. O pai trabalhava com pedra e a mãe, inicialmente costureira, dedicou-se ao cuidado das terras da família e também das actividades domésticas. Sua primeira socialização se deu em família, envolvida por grande afectividade, cuidado e protecção dos pais e também nos espaços informais da Aldeia.

Apesar da rigidez dos estudos naquela época, Ana guarda boas lembranças da escola primária: a “*batinha branca*” que usou no primeiro dia de aula, a professora regente³⁰⁰ - na 3ª classe e a professora Maria Antónia. Em função do número de alunos, as quatro classes ficavam, geralmente, juntas e as professoras desenvolviam muito o trabalho a pares, a entreatjada – uns ajudavam a ensinar aos outros, numa prática cooperada que Ana, posteriormente, desenvolve também com suas turmas. Aconteciam intercâmbios com outros grupos escolares, pois as professoras de diferentes escolas vinham juntas de carro o que favorecia a partilha entre elas.

Depois veio uma fase em que se condenava o ensino daquele tempo, porque era tudo muito retrógrado, era tudo muito rigoroso, mas é engraçado que podemos ir aí buscar aquilo que nós hoje também fazemos, que é o trabalho de entreatjada, o trabalho a pares, que é realmente muito importante.

Ana concluiu a 4ª classe com a professora Maria Antónia e, naquela época, era necessário fazer uma prova de admissão ao 5º ano que exigia uma preparação especial. Apesar de algumas colegas de turma terem mais possibilidades financeiras, Ana foi a única de sua turma que, por incentivo da mãe, desejava fazer essa preparação para continuar os estudos. Os professores ficam um tempo maior com as turmas para fazer esta preparação;

³⁰⁰ Segundo depoimento oral da professora, com o fechamento das Escolas do Magistério Primário e com o crescimento da demanda por escolarização, o Estado passou a recrutar pessoas sem formação específica para actuarem no magistério e eram chamados professores regentes. Esses “leccionavam as 2ª e 3ª classes e as professoras Oficiais (com Curso do Magistério Primário) leccionavam as 1ª e 4ª, por se consideram que estes eram anos fundamentais”.

entretanto, como havia apenas uma aluna interessada, a professora Maria Antónia propôs a mãe de Ana levá-la todos os dias para sua casa, após as aulas, assim não precisaria ficar um tempo a mais na escola, considerando que era apenas uma aluna. E, assim, aconteceu. Durante um período de tempo, Ana ficou morando na casa de sua professora, convivendo com sua família, interagindo com suas filhas e preparando-se para o exame.

A realidade educativa era restrita para os alunos da Aldeia, não havia escolas para dar continuidade aos estudos após a 4ª classe. Os que queriam prosseguir precisavam estudar na cidade mais próxima. Com a orientação da mãe, Ana fez prova para o Liceu e para a Escola Comercial e Industrial. Como passou nas duas, escolheu o Liceu. A família mudou-se, inicialmente, para a cidade, para dar apoio a Ana; entretanto, uma série de dificuldades fizeram com que retornassem e ela ficou na casa de uma família muito rígida. *“Eles eram pessoas muito antigas, na sua maneira de pensar, as memórias que eu tenho disto foi de uma grande repressão mesmo, do rigor sem limite”*. A mudança para a cidade, o afastamento de sua família e do contexto da Aldeia trouxeram grande dificuldade de adaptação de Ana a essa nova etapa da escolarização.

Portanto, eu senti-me ali muito oprimida, muito, muito condicionada. Eu que venho de uma Aldeia onde andava perfeitamente à vontade, não havia perigos, naquela altura; hoje, já há vai havendo movimento de carros bastante. Naquela altura, não havia nada disso, havia um carro ou dois por Aldeia. Havia o táxi e pronto, não havia mais nada. Brincava na rua ou no quintal dos meus pais, tinha a minha família toda à minha volta. Entretanto, tinha tido a experiência de ter os meus pais, os meus pais voltaram para Aldeia com a minha irmã e eu fiquei ali sem referências, sem crianças da minha idade para brincar, sem ninguém. Depois, também não tinha outras referências, porque eu cheguei ao Liceu e eu também não conhecia ninguém. E, portanto, a minha adaptação lembro-me que foi muito má... Não foi fácil para mim, foi muito, não foi fácil não, foi muito complicado. É que podia não ter sido fácil, mas não, não só não foi fácil como foi muito complicado.

A mãe percebeu que não estava feliz e, posteriormente, retornou para a Aldeia e Ana pegava uma carreira todos os dias pela manhã que levava os estudantes para a escola. *“Era cansativo, não me dava também tempo para me dedicar à escola. Não era muito fácil, pronto, e lembro-me que depois iniciei um processo, de novo na casa das pessoas. Estive numa ou duas, acho eu, depois houve a possibilidade, e isso já no meu 4º ano no Liceu, de ir para um Lar, onde havia várias raparigas, ali da zona e outras até de mais longe”*.

O período de difícil adaptação ao Liceu acarretou sua reprovação no 3º ano, facto extremamente doloroso em sua trajectória de aluna, mas empreendeu grande esforço no sentido de provar sua capacidade e, depois desses episódios, sentiu um salto exponencial em

termos de dedicação à escola. No 4º ano do Liceu, a ida para um Lar, com catorze, quinze anos trouxe uma etapa muito feliz, de novas amizades, integração e consolidação das mudanças e alterações vividas.

A escolha da carreira veio por influência de sua mãe e de sua professora primária Maria Antónia.

Ah, porque a minha mãe costumava me dizer assim, dizia muitas vezes “é uma profissão muito linda filha, gostava muito que tu fosses professora”. É, ela dizia-me isto, é evidente que não foi só, mas foi uma grande influência da minha mãe. E eu também gostava, talvez, porque eu gostasse muito das minhas professoras e com esta coisa de se ouvir dizer “é uma profissão linda”, linda, mas era linda, sobretudo, para uma jovem, para uma menina, para uma mulher... Ah, se calhar, isto foi alguma coisa que foi aqui mexendo, também porque eu gostava muito, sobretudo, da minha última professora e eu, às vezes, pensava que queria ser como ela e mais, queria ter um carro como ela, porque ela tinha um Volkswagen, aliás quase todas as professoras, não sei se era um carro mais acessível.

Em suas memórias, fala dos os últimos tempos do Liceu como momentos de grande felicidade em sua trajectória de formação mais do que o tempo vivido na Escola do Magistério Primário. Mas, no Magistério, sente-se fortalecida. No segundo ano, viveu a intensidade dos preparativos de seu casamento o que a afasta um pouco dos estudos. Seu marido, nessa altura, trabalhava e morava em Lisboa, mas após o casamento continua em sua Aldeia para concluir os estudos. Recupera seu envolvimento com o curso no último ano, um período onde a parte prática era superior a teórica. Nesse período, foi Maria Antónia, sua professora primária, que actuou como professora cooperante³⁰¹: “E ela ajudou-me muito, engraçado, mais uma vez eu era aluna dela. Já numa outra situação”. A Escola do Magistério Primário foi para Ana um tempo de envolvimento, amadurecimento e de definição de objectivos.

#####

A narrativa da história de vida de Ana revela sentidos do processo de formação que podem ser sinalizados por duas referências fundamentais: **a formação como partilha e como movimento interno de inquietação.**

Desde as memórias da prática da cooperação entre os colegas na Escola Primária, passando pela aprendizagem das trocas informais com as amigas do Liceu, a partilha dos doces feitos pela mãe com as amigas do Lar, caminhando por todo o desenrolar da trajectória

³⁰¹ Professora que recebe e orienta alunos estagiários, durante o processo de formação.

profissional, Ana se apropria da formação como partilha e movimento de construção colectiva. Em sua biografia educativa e na força de seu relato, encontramos a centralidade de pessoas com quem dividiu angústias e partilhou desafios na construção da vida, da formação e da profissão.

A trajectória profissional de Ana e sua experiência docente representam uma centralidade em seu processo de formação. Desde as primeiras turmas, é tomada por uma profunda inquietação frente à prática pedagógica que se traduz em intenso movimento de reflexão e acção ao longo de todo percurso. A aprendizagem partilhada com colegas, a busca de diferentes formações vão constituindo saberes fundamentais para um momento de ruptura: a mudança para a escola actual. Nessa escola, a participação no Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada, a prática desenvolvida com sua última turma, a experiência com os estagiários da ESE consituíram um grande “salto”, onde, de forma dialéctica, articula diferentes saberes e constrói uma prática educativa inovadora. Portanto, o fio condutor que possibilita a compreensão de sua trajectória pode ser buscado no constante movimento de busca e de inquietação, num não se posicionar de forma “instalada”, mas na busca constante do “instituinte”.

Ao longo de sua trajectória de vida, Ana empreende muita emoção, intensidade e força em tudo aquilo em que se envolve. Sua formação pessoal caracteriza-se por uma busca constante de superação. A relação com os outros é uma dimensão fundamental de seu processo de formação. Estabelece uma forte ligação afectiva e de aprendizagem com os diferentes contextos de sua vida. Assim, os deslocamentos geográficos se colocam como acontecimentos biográficos na trajectória de Ana: momentos de ruptura, sofrimento e de amadurecimento no caminho da autonomização pessoal – a mudança da Aldeia para a Cidade mais próxima e da cidade para Lisboa.

As diferentes dimensões se articulam ao longo da história de vida de Ana. Observa-se, entretanto, preponderância especial das aprendizagens do contexto familiar e da trajectória profissional. Do contexto familiar as aprendizagens da “1ª escola”, ou seja, o exemplo de vida dos pais: a afectividade, os valores, a luta, o trabalho e o forte investimento no processo de escolarização das filhas despertaram em Ana um movimento interno de busca de constante superação. Na trajectória profissional, a diversidade dos contextos e experiências, o contacto e partilha com amigas-professoras e a constante inquietação conduziram um processo de formação intenso que encontra seu ponto viragem no trabalho desenvolvido com sua última turma.

Quadro nº 4: Principais acontecimentos biográficos: Ana

Período da vida	Acontecimento biográfico	Contributos para a formação docente
Infância	<p>Aprendizagem com o exemplo de vida dos pais: a afectividade, os valores, a luta, o trabalho e o forte investimento no processo de escolarização das filhas.</p> <p>Socialização no contexto da Aldeia.</p> <p>Conjunto de situações dolorosas na infância.</p> <p>Reconhecimento do maior rigor, contudo o destaque às boas lembranças da Escola Primária.</p> <p>Experiência de preparação para o exame de admissão: a vivência na casa da professora Maria Antónia e os laços afectivos.</p> <p>Deslocamentos geográficos como acontecimentos biográficos na trajectória de Ana – momentos de ruptura, sofrimento e de amadurecimento no caminho da autonomização pessoal. A mudança da Aldeia para a cidade mais próxima.</p> <p>Adaptação à vida na cidade: grande dificuldade e choque.</p>	<p>Empenho e grande esforço de Ana na construção de sua vida, formação e profissão como resposta à dedicação e às expectativas dos pais.</p> <p>Busca de superação constante ao longo da vida como resposta às situações dolorosas vividas na infância.</p> <p>Experiências de cooperação, entajuda e intercâmbio vividos na Escola Primária marcam a formação e a forma de ser e de estar de Ana.</p> <p>Referência da professora primária em seu processo de formação.</p>
Juventude	<p>Reprovação no Liceu – marca de um grande sofrimento.</p> <p>Período de grande felicidade e realização pessoal – a experiência de vida no Lar, a partilha e a importância das aprendizagens informais com as amigas.</p> <p>Escolha do magistério como profissão: influências da mãe e da professora Maria Antónia.</p> <p>Realização do Curso do Magistério Primário.</p> <p>Aprendizagens com a professora Maria Antónia, que foi cooperante de sua escola de formação.</p> <p>Felicidade e o encantamento com o namoro e o casamento. Fase de grande realização, fortalecimento e afirmação pessoal.</p>	<p>Busca de superação e um salto qualitativo com a reprovação no Liceu.</p> <p>Aprendizagem da partilha com os amigos.</p> <p>Construção de uma imagem sobre a docência a partir da influência de sua mãe e de sua professora primária.</p> <p>Momento de construção/afirmação de saberes, durante o Curso do Magistério primário.</p> <p>Importância das pessoas no processo de formação de Ana - o conceito alargado de família.</p>
Vida Adulta	<p>Mudança de sua cidade para Lisboa.</p> <p>Articulação entre vida pessoal (nascimento dos filhos) e o início da trajectória profissional.</p> <p>Momentos difíceis vividos na carreira.</p> <p>Nas diferentes etapas, a presença de colegas com quem dividiu inquietações e saberes: Rute, Madalena, Rose e Clara.</p> <p>Sentimento de inquietude, o “não encontrar-se</p>	<p>Aprendizagem do enfrentamento de diferentes situações da vida pessoal-profissional.</p> <p>Contribuição dos momentos difíceis vividos na carreira em seu processo de formação.</p> <p>Formação como partilha: a centralidade da construção colectiva, da troca.</p>

<p>instalada”, avanços e recuos no movimento de busca constante de uma prática “instituinte”.</p> <p>No início da carreira: a participação como dinamizadora de uma acção de formação para professoras de Colégios particulares que não tinham formação na Escola do Magistério - desafio e afirmação de saberes.</p> <p>Actuação em Colégios privados e no ensino oficial, a passagem por diferentes contextos – rurais e urbanos, a complexidade dos grupos – dificuldades de aprendizagem, apoia a crianças com necessidades educativas especiais.</p> <p>Decisão de concorrer para o ensino oficial.</p> <p>Participação em diferentes acções de formação.</p> <p>Última mudança de escola – acontecimento biográfico da trajectória profissional.</p> <p>Actuação profissional com uma turma durante quatro anos. (16º ao 20º de docência) - “uma fase espectacular”.</p> <p>Importância da escola actual e de sua dinâmica intensa: a pluralidade de práticas e concepções.</p> <p>Formação no contexto do “Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada”.</p> <p>Participação em congressos do MEM, apresentação e publicação de trabalho sobre a experiência vivida com sua última turma.</p> <p>Concepção sobre o processo educativo no 1º ciclo: laços afectivos importantes, um trabalho sério, dando autonomia, independência e liberdade.</p> <p>Importância do trabalho como cooperante dos estagiários e do relacionamento estabelecido com a ESE.</p> <p>Realização da Licenciatura.</p> <p>Monografia da licenciatura sobre o impacto do Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada.</p> <p>Actuação na gestão escolar.</p> <p>Quotidiano actual na gestão da escola: a angústia inicial dá lugar a uma fase de maturidade e serenidade.</p> <p>Visão construtiva e de aprendizagem, frente a um problema grave de saúde na família.</p>	<p>Contribuição de um percurso profissional diversificado.</p> <p>Busca de contribuições e de respostas para uma prática que almejava e a persistência da inquietação.</p> <p>Intenso processo de construção/consolidação de saberes construídos – a partilha pedagógica no quotidiano da escola pública.</p> <p>Definição de práticas e concepções sobre a docência do 1º CEB, sobre o processo dialéctico de ensinar e aprender.</p> <p>Aprendizagem na actuação como professora cooperante.</p> <p>Reflexão sobre a prática ao longo da licenciatura.</p> <p>Prazer encontrado no processo de reflexão escrita sobre sua trajectória de vida: movimentos de construção do conhecimento sobre a docência.</p> <p>Aprendizagem que vem da experiência na gestão da escola.</p>
---	---

- **Teresa: a formação como luta pela liberdade.**

Simbolicamente, Teresa levou como objecto significativo de sua trajectória de vida e formação os *cadernos da escola primária*. Cadernos que, como documentos de memória, falam de um tempo e de um contexto de grandes aprendizagens: a diversidade cultural, o contacto com a liberdade e a natureza, a partilha solidária.

Teresa nasceu e viveu em África até os dez anos, “*numa terrinha muito pequenina, onde havia apenas cinco habitantes brancos, a maior parte dos habitantes eram negros*”, “*vivia no meio do mato*”. Tem uma lembrança viva da prática pedagógica de seus professores e das brincadeiras e aprendizagens com os amigos nas horas livres. O sentido instituinte da prática educativa se colocava no diálogo entre professores e alunos, na construção activa no processo de ensino-aprendizagem e no contacto directo com a natureza. A lembrança dessas experiências indica, futuramente, a escolha da docência e os princípios que orientam sua prática como professora.

E nós, muitas vezes, éramos o professor, vá lá, cada um de nós tinha que fazer um contributo; repare nisto, nós contribuíamos com uma parte da aula para as outras crianças... Lembro-me perfeitamente que me davam um texto, eu tinha que fazer a leitura para a sala de aula, os colegas tinham que perceber nitidamente se a minha leitura era correcta ou não, portanto, os outros despachavam logo o processo de avaliação para comigo e eu estava no processo de avaliação para com eles ... E, se havia crianças que tinham problemas na ortografia, nós tínhamos que ir corrigir e dizer como é que se poderia fazer, percebe? E até brincávamos na areia, ao pé do rio, era onde nós fazíamos o registo da ortografia, dos erros ortográficos que eram dados que era depois para na areia escrever com correcção. Repare. Isto na minha infância, mas era na beira do rio que íamos fazer essa correcção. ...Porque gostávamos de brincar com a areia, nós também não tínhamos muita coisa, não é? Então, era uma forma de aproveitamento, porque a maior parte das crianças não tinha papel, não tinha nada; então, nós escrevíamos na areia com os paus, escrevíamos na areia, eu lembro-me nitidamente disto...

Tive sempre professores muito bons. Lembro-me de uma freira, de um senhor de cor, que era fantástico e lembro-me de uma outra senhora que até fazia parte de uma missão, que era uma missão adventista, que era a minha professora de 4º ano. Fabulosa, porque essa, então, era ela que dizia, “tem este tipo de matéria que nós temos que ver, quais são as dificuldades que vocês têm”. “Eu agradeço que levem para casa”, havia crianças que não tinham livros, “juntem-se como quiserem em grupo”. Há aqui livros também que as missões, às vezes, nos disponibilizavam e nós fazíamos a investigação do tema para depois expor, percebe? Era uma forma de estudar. Portanto, isso já há muitos anos atrás. Eu tive uma infância, realmente, nesse aspecto, espectacular. Logo que eu vim para cá foi completamente diferente.

Do ambiente sócio-cultural mais amplo, a aprendizagem da partilha, da sensibilidade e respeito à natureza. Teresa dividia seus doces com os amigos e esses a

levavam para desvendar os mistérios das matas: *“queria aprender como era aquela planta, de onde é que saía a ginguenga, determinados frutos, queria que me levassem a determinadas zonas onde havia imensos macacos, onde havia cobras, onde havia leões. Ora bem, eles levavam-me nos sítios, portanto havia uma troca”*.

Portanto, havia estas trocas e eu acho que isto é uma riqueza, de tal forma, que eu aprendi a partilhar aí. Eu partilhava de uma forma e eles enchiam-me de outra forma, isto até os meus nove anos. É, depois tive uns professores como disse fantásticos, me ajudaram também nessa formação, também era a partilha, é, acabava por ser...

Do ambiente familiar, guarda, a aprendizagem do rigor e do trabalho. De famílias humildes em Portugal, seus pais que tiveram uma infância de muito trabalho e poucas oportunidades de escolarização, estudaram até a 4ª classe. Foram para uma das colónias portuguesas em África e lá construíram a vida e toda estrutura financeira da família. Da mãe, recebeu muita afectividade; do pai, grande rigor. *“Só que nós fugíamos ao rigor dele. Está a ver como é? Enquanto ele estava a trabalhar e não sei o que, a gente fugia, andava na mata, porque também trabalhávamos, porque também tínhamos horas para ir para frente dos estabelecimentos trabalhar. A partir de “X” horas, tínhamos que estar presentes, porque senão sabíamos que levávamos uma sova”*. E, assim, Teresa e seus três irmãos aprenderam, especialmente com o pai, o rigor e o valor do trabalho. Desde pequenos tinham hora marcada para ajudar nos estabelecimentos comerciais.

Aos nove anos, entretanto, por problemas de saúde, mudou-se para Portugal, foi para um colégio interno de freiras e, quando era possível, passava as férias na casa da avó. A mudança constituiu um acontecimento biográfico, uma brusca ruptura: *“Era para mim, era como se eu estivesse sido apanhada na minha mata e me pusessem dentro de uma gaiola. Pronto, era um pássaro numa gaiola e, pronto, há coisas que acabam por se perder e aí houve tristeza, houve”*. Foi tomada por um grande choque, desejo de não prosseguir, mas aprendeu no enfrentamento de situações colocadas pela vida. O processo educativo era, agora, extremamente repressivo e castrador, Teresa reage com rebeldia: *“eu questionava-os e não podia abrir a boca, repare. “Você tem que estar calada” e eu não podia estar calada...”*.

Aos treze anos, foi para outro colégio, em regime aberto. Lá encontrou mais liberdade, ficava para dormir e fazer as refeições, mas as aulas eram fora. E muitas de suas colegas não souberam viver essa liberdade: *“depois do 25 de Abril, havia imensa droga, à vontade, e qualquer um podia obtê-la, porque nós sabíamos onde podíamos obter e as pessoas corriam a isso; portanto, veja que não souberam aproveitar a liberdade”*. Dessa fase

traz a recordação de bons professores: *“e eu tive a sorte de ter na minha adolescência professores fabulosos, também tive umas pestinhas (risos), mas também tive professores fantásticos e que, se calhar, já após o 25 de Abril, eu tive sorte porque tinha meia dúzia de professores que eram realmente fabulosos no trato com os alunos, púnhamos perfeitamente à vontade”*.

Depois do 25 de Abril, isso deixou de acontecer, eram muito mais abertos, percebe? Deixaram de ser: “eu posso, eu quero, eu mando” e é assim. E passaram a ser mais liberais, mais abertos. (...) Portanto apanhamos tudo, apanhamos aqueles que eram liberais, mas que nos faziam desenvolver as nossas competências, depois apanhamos aqueles que “olha, não vale a pena, pá, eu dou-te um dezoito e está a andar e passas à vontade, pronto”, havia o género. E eu tive, felizmente, a sorte de ter aqueles docentes que sabiam tratar, que sabiam cativar e sabiam explorar e sabiam nos transmitir também as suas emoções e também nos contavam pormenores da sua vida, e ao contar-nos pormenores da sua vida, nós achávamos que havia coisas que também correram mal para eles como nós. (...) Eu achava que eles eram uma espécie de irmãos mais velhos meus ou até mães e avós. E isso é muito interessante. E eu disse “ah, eu um dia vou ser professora também”, vou fazer assim e não quero fazer assim.

Quando Teresa já estava perfeitamente adaptada, vivendo uma fase estável e de autonomia pessoal, sua família passa por grave problema financeiro em África e retorna para Portugal. Nova ruptura. *“Só que eu não queria nada com eles. Eu queria viver aquela vida que eu vivia, freiras, avó e não queria mais nada, percebe? Entrar outra vez pessoas na minha vida foi difícil. (...) E eu tive que ir para o pé deles, não é? Que remédio?”*. E a família se uniu, recomeçaram a vida e a reconstruíram em Portugal e foram as referências de aprendizagem do trabalho da infância que trouxeram para Teresa e seus irmãos a força necessária. As dificuldades e enfrentamentos dessa etapa de luta favoreceram o desenvolvimento de uma grande sensibilidade e também visão crítica.

A partir de então, Teresa passou a conciliar trabalho e estudo, ao longo do Liceu e também do Magistério, realizados no Norte do país, onde residia. A escolha do magistério veio pela presença marcante de alguns professores em sua trajectória. Queria seguir geográficas, mas como não tinha *“uma situação financeira, económica que me pudesse permitir entrar numa faculdade”* fez prova para *“enfermagem, educadora e professora”* e passou nas três. *“E aí eu tive que optar por uma e disse “não, vou optar por este, porque acho que é isso que eu quero, depois, mesmo que eu, depois, consiga fazer uma licenciatura em Geografia, já está dentro do meu caminho”*.

Guarda uma boa lembrança do Magistério. O primeiro ano do curso foi um tempo de *“despejar matéria, vamos lá, de nos encher de conhecimentos”*, a partir do segundo e do

terceiro, iniciaram-se as experiências práticas. Teresa lembra, com especial referência, das aulas de Psicologia, das contribuições da professora cooperante e dos seminários: *“também tínhamos os seminários e participávamos em muitas outras coisas, inclusivamente, a educação sexual, que hoje por aí anda tão falada, eu tive-a. Portanto, no magistério nós debatíamos isso tudo, não havia tabus e eu dou educação sexual, sempre dei”*.

... foi, assim, um curso que eu tirei com muito prazer com muito gosto, porque não tínhamos, isso claro que eles eram nossos superiores tínhamos os limites, mas tínhamos um à vontade extremamente grande para tirar dúvidas, fosse no café, fosse na rua, fosse onde fosse, e isto também ajuda na nossa formação e no nosso desempenho neste momento, percebe? Porque foi tudo tão bom tão à vontade que me enriqueceu.

Após terminar o curso concorreu para a região de Lisboa, apesar de ser mais difícil a colocação, queria estar num centro com mais possibilidades de continuar sua formação. A primeira fase de sua carreira profissional trouxe o choque com a realidade, viveu o contraponto entre a intensidade das aprendizagens positivas do curso do Magistério e a complexidade da prática pedagógica, mas contou com o apoio de colegas professoras:

Em termos de turmas, a realidade é completamente diferente, completamente diferente, pareceu-me a mim que eu estava a fazer uma nova aprendizagem. Portanto, está a ver que tive sorte em todos os sítios onde trabalhei e, até hoje, nós temos sempre pessoas que sabem um pouco mais disto ou daquilo e nós temos que aproveitar esses saberes para nos enriquecer, e eles também aprendem connosco outras coisas que, talvez, lhes falhe. E, então, foi aí que eu tive a sorte de ter colegas que me orientavam diziam: “olha, talvez, se desses assim nesta turma”. (...) Isto é óptimo porque quando a pessoa se fecha no seu mundo não há hipótese. Ora, se eu estava habituada às turmas fabulosas, tudo era cor-de-rosa e depois venho e se não tenho uma abertura destas é complicado.

Nos primeiros anos trabalhou em pequenas Aldeias nos arredores de Lisboa, depois em zonas de grande complexidade social. Guarda desse tempo o enriquecimento e as aprendizagens de contextos diferenciados: uma zona de agricultura e outra piscatória, mas também as grandes dificuldades de locomoção e a necessidade de *“levar a casa nas costas”*, pois foi necessário mudar-se para as Aldeias onde trabalhou.

Teve oportunidade de trabalhar em serviços administrativos, mas não se identificou com essa actividade e retornou para a sala de aula, agora, em zonas do Centro de Lisboa: foi um período de grande entusiasmo e partilha na docência. Era uma região com problemas sociais graves, meninos difíceis, contudo sentia apoio no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Os alunos tinham aulas complementares de expressão dramática,

educação física, música com outros professores, com os quais Teresa trocava muitas experiências.

Foi nesse contexto que realizou o curso de complementação: *“pensei em retomar os estudos e foi aí que eu comecei em noventa e dois ou noventa e um a fazer o curso complementar de Ciências da Matemática...”*. Trabalhava durante o dia, no horário normal, das nove às quatro da tarde e, à noite, ia para o curso. Foi um tempo difícil, de grande esgotamento. Quando concluiu, concorreu para o Segundo Ciclo, mas não conseguiu colocação. Assim, decidiu ficar no primeiro, inclusive por ser a faixa etária com a qual se identifica.

Da etapa actual de seu trabalho, destaca a grande dificuldade dos contextos sociais e escolares: meninos com problemas graves e diferentes níveis dentro da sala, por outro lado, famílias cada vez mais afastadas da escola e dos miúdos, a falta de profissionais que dêem suporte e apoio aos professores. Teresa analisa, também, criticamente, a lógica que orienta as políticas públicas:

Porque há determinadas regras, há determinada legislação que nós temos que cumprir, não é? Porque nós não mandamos nada, nós temos que cumprir a legislação e nós não trabalhamos com números, nem com objectos. E nós estamos, há uns anos para cá que eu venho dizendo, que não estamos a ser correctos, porque não nos deixam, nós estamos a trabalhar só com números e não podemos trabalhar números, nós temos que trabalhar pessoas, pessoas que são as coisas mais delicadas que existem na superfície da terra, percebe?

Em seu trabalho com os alunos, procura, na contra mão das políticas e das dinâmicas sócio-culturais, estabelecer laços afectivos e reafirmar a importância dos valores e princípios humanos e sociais, ressaltando sempre: a participação dos alunos no processo de construção do conhecimento, o saber ouvir e alterar o planeamento, quando necessário, a observação dos interesses dos alunos e de fazer adaptações, de reservar sempre um espaço para a brincadeira. A docência como investimento na formação humana, pessoal, social.

Com o casamento e o nascimento dos dois filhos, Teresa tem também vivido, nos últimos anos, o desafio de conciliar a vida em família e o tempo necessário à preparação das aulas. Com seus filhos, tem aprendido as complexidades da infância na contemporaneidade.

As acções de formação também fazem parte de sua carreira: *“A formação continua tem os seus aspectos muito positivos, porque há várias formações, há um leque muito alargado de situações e o professor escolhe aquele que lhe faz falta ou que quer ter conhecimento, percebe? Ou que acha que deve ser uma coisa interessante para si. Foi*

sempre nessa perspectiva, para si e para sua aplicação. Procurei, sempre, adquirir alguns conhecimentos nessas formações que me ajudassem e que, que eu pudesse por em prática, não é? Porque é esse o objectivo”.

Ao longo de sua trajetória registra muitos momentos de formação no contexto da escola, com a contribuição de colegas com quem, em diferentes momentos, pôde partilhar. No início de sua carreira, encontrou pessoas já com experiência que, de forma dialogada, sem imposições, indicaram-lhe diversas possibilidades de caminhar; houve também uma directora que lhe deu grande apoio. Da mesma forma, dos diversos grupos de alunos guarda importantes momentos de aprendizagem: *“são eles que nos fazem movimentar”*. Teresa procura acompanhar o movimento de seus alunos e de sua turma com alegria, honestidade e reflexão.

Há interesse e nós em tudo temos que ter alegria, honestidade. (...) Eu por outro dia digo, eu nesta mesma noite já começo a pensar, amanhã vou fazer assim, assim, pode ser que a coisa resulte, percebe? À noite eu penso sempre, amanhã eu vou fazer assim, eu chego a sonhar com os meus alunos, quando eles ficam muito para trás e que têm muitos problemas e que não conseguem. Eu sonho com eles e, às vezes, é mesmo o próprio sonho que me, que me leva a reestruturar as coisas e a levar as coisas com mais calma. Ora, se uma pessoa sonha está preocupada e eu gosto de trabalhar com alegria e sou honesta, ou tento ser o mais honesta possível e nós, por mais que queiramos, muitas vezes, não somos justas cem por cento, nem honestas cem por cento.

#####

A vida de Teresa como processo formador indica marcas que se entrelaçam. As fortes experiências da infância e da juventude consolidaram valores e princípios que norteiam e orientam todo seu percurso de vida.

É no contexto dessas tramas que a professora empreende uma luta propositiva e intensa na construção de sua vida e formação: foi preciso reagir à repressão dos professores na afirmação de seus direitos como aluna, conciliar trabalho e estudo no período de dificuldade da família, articular a actuação na docência e a realização do Curso de Complementação, gerir o tempo da vida pessoal e profissional, especialmente após o nascimento dos filhos, posicionar-se criticamente frente à rigidez das políticas sobre a escola e a docência de 1º CEB e à perda de valores fundamentais da sociedade e da família ao mesmo tempo que luta pela construção honesta da docência como lugar de partilha e liberdade. Assim, percebemos na narrativa de Teresa, **vida e formação como luta pelo alcance de objectivos, o cumprimento de regras, luta pela liberdade, partilha e permanente vigilância crítica.**

Também encontramos, na materialidade de sua prática docente, o investimento pessoal no processo de formação que se dá mobilizado pelo contacto com os alunos e na partilha com colegas ao longo de sua trajetória profissional.

Observa-se um antagonismo dialéctico entre *rigidez* e *liberdade* manifesto em diferentes etapas da vida, pendendo ora para uma dimensão, ora para outra ou apresentando-se de forma imbricada. Na infância, a *rigidez/repressão* da aprendizagem do trabalho no contexto familiar contrapõe-se à experiência da *liberdade* no contacto directo com a natureza, nas partilhas informais com amigos e na prática instituinte da Escola Primária. O final da infância caracteriza-se por uma acentuada *repressão* no contexto de vida e de formação escolar; já a adolescência aponta para a *liberdade* e para possibilidade de afirmação pessoal. A vinda da família da África para Portugal e a necessidade de grande luta e trabalho na reconstrução da vida trazem para a juventude dificuldades que *limitam sua liberdade* e instauram um período de algum *cerceamento*, contudo, já marcado pela autonomização conquistada nas etapas anteriores. Em sua trajetória profissional observa-se a busca de construção de uma prática fundada no diálogo, na partilha, na solidariedade, ancorada, portanto, nos sólidos princípios e valores construídos ao longo da vida. Nesse contexto, a vertente da *rigidez/repressão* pode ser observada nas políticas educacionais que direccionam a docência de 1º Ciclo e a vertente da *liberdade* nas concepções e práticas de Teresa em seu fazer quotidiano na docência.

Na trajetória de Teresa, os contextos sócio-históricos e geográficos foram fundamentalmente formadores. Podemos destacar: as aprendizagens no contacto com a natureza no período da infância, na vinda para Portugal, o choque com outra realidade sócio-cultural constituiu um acontecimento biográfico que traz a necessidade de novas posturas frente à vida, bem como as experiências com a diversidade de contexto, por onde tem desenvolvido sua trajetória profissional.

Encontramos intensidade formadora nas diferentes dimensões da vida. As experiências da vida trouxeram a aprendizagem da solidariedade, da partilha, da liberdade, do trabalho e da luta no enfrentamento das contrariedades da vida. Na trajetória de aluna, também, aprendizagens fundamentais, passando pelas práticas instituintes da Escola Primária, pelo exemplo de professores fabulosos da adolescência, pelas reflexões e práticas tecidas na Escola do Magistério Primário. E das experiências profissionais, o enfrentamento da materialidade quotidiana do fazer pedagógico na partilha com os alunos e com os colegas.

Quadro nº 5: Principais acontecimentos biográficos: Teresa

Período da vida	Acontecimento biográfico	Contributos para a formação docente
Infância	<p>Vida em África.</p> <p>Importância dos pais no processo de formação – relação dos pais com o processo educativo de Teresa e de seus irmãos.</p> <p>Prática pedagógica instituinte na escola primária: a partilha, o diálogo, a participação activa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, em contacto directo com a natureza.</p> <p>De África para Portugal – o choque, o desejo de não prosseguir,</p> <p>Memórias do curso preparatório: as práticas repressivas e castradoras.</p>	<p>Grandes aprendizagens da infância: a diversidade cultural, o contacto com a liberdade e a natureza, a partilha solidária.</p> <p>Aprendizagem de Teresa e seus irmãos no trabalho.</p> <p>Referência da prática pedagógica instituinte da Escola Primária em África.</p> <p>Importância das experiências vividas na infância na construção das formas de ser e estar no mundo.</p> <p>Aprendizagem do enfrentamento das situações colocadas pela vida.</p>
Juventude	<p>Retorno da família da África para Portugal: a luta dos pais e dos irmãos para reconstruir a vida em Portugal.</p> <p>Centralidade do trabalho na vida da família – as referências de aprendizagem do trabalho da infância.</p> <p>Lembrança e a influência de professores fabulosos que teve na adolescência.</p> <p>Reflexões sobre a escolha da carreira. O interesse pela Geografia, mas a falta de condições para fazer a faculdade.</p> <p>Escolha da docência como profissão - a opção pelo magistério do 1º ciclo.</p> <p>Ótima relação estabelecida com os professores. O clima de amigável estabelecido com eles.</p>	<p>Centralidade da aprendizagem da luta e do trabalho.</p> <p>Referência dos professores do ginásio em seu processo de formação.</p> <p>Importante papel das professoras cooperantes em sua formação.</p>
Vida Adulta	<p>Conhecimento sobre a infância por meio dos filhos: um de quatro e outro de sete anos.</p> <p>Dificuldade de gestão do tempo da profissão, do tempo para a vida pessoal.</p> <p>Importância de colegas com quem partilhou aprendizagens no início de sua trajetória profissional.</p> <p>Choque com a realidade - das turmas cor-de-rosa à complexidade da prática docente - contraponto entre a intensidade das aprendizagens positivas do curso</p>	<p>Aprendizagem sobre a infância com os filhos.</p> <p>Formação que se dá no contacto e trabalho com os alunos: <i>“são eles que nos fazem movimentar”</i>.</p> <p>Aprendizagem da partilha com os colegas de profissão.</p> <p>Definição de práticas e concepções sobre a docência</p>

	<p>de magistério e o início da prática pedagógica.</p> <p>Trabalho em zonas do Centro de Lisboa: um período de grande entusiasmo e partilha.</p> <p>Realização do curso de Complementação – licenciatura.</p> <p>Tentativas de ingressar no 2º ciclo e a reafirmação de sua identificação com o 1º Ciclo.</p> <p>Dificuldades da última escola onde trabalhou e a opção de sair.</p> <p>Definições da prática pedagógica: participação dos alunos no processo de construção do conhecimento, práticas de leitura, a consideração do interesse dos alunos na organização das dinâmicas quotidianas, o espaço para a brincadeira.</p> <p>Participação em acções de formação contínua.</p>	<p>do 1º CEB.</p>
--	---	-------------------

1.2. Professoras de Évora:

- **Carolina: a formação como experiência.**

Essas lembranças vêm-me constantemente à memória, porque eu, eu penso que o facto de ter escolhido a profissão que escolhi, ser professora, foi qualquer coisa que nasceu logo muito cedo em mim. Eu vivia numa Aldeia, ... e na Aldeia o que eu via de mais importante era a escola; então, eu logo que podia fugia de casa a minha mãe e ia para a escola. E a minha mãe, quando não me sentia em casa, os primeiros passos, normalmente, que ela dava era em direcção à escola. As professoras aceitavam perfeitamente, deixavam-me entrar e eu pequenina, ainda não tinha idade de escola, deixavam-me entrar e eu lá estava. E, hoje em dia, quando eu falo escola, a escola é aquela escola da minha Aldeia. (...) Eu lembro-me que, na minha Aldeia, havia um poço, um reservatório de água, mas que não tinha parede à volta, era só um buraco no chão, não tinha parede. O que eu adorava, sempre que podia escapar da minha mãe? Ir deitar-me ao pé do poço, deitada no chão, eu tinha a noção do perigo, deitava-me no chão com a cabeça para água e via-me em espelho, tenho perfeitamente estas imagens gravadas, movimentos que eu fazia na água, portanto, e eu descobri que aquilo era um espelho. Ora, no meu tempo de menina, em que não havia espelhos para as pessoas se verem, ali é que eu me podia ir ver.

Duas imagens fortes da infância: a escola e o poço, dois sítios onde Carolina gostava de estar: *“um vejo como aquilo que me marcou, certamente a escolha da profissão, pronto, a escola, e o outro vejo no aspecto da curiosidade, da descoberta, da observação, de uma coisa que era nova, porque em mais lado nenhum se podia ver. Eu via-me ali”*. A escola, como espaço-tempo material e simbólico, acompanha sua trajectória de vida e formação, assim como a curiosidade, a experimentação, a busca constante do conhecimento.

Carolina nasceu numa Aldeia. Sua mãe nunca foi à escola, porque vivia no Monte, era a mais velha dos sete irmãos. Quando o pai morreu os irmãos eram todos pequenos e não pôde ir à escola. O pai estudou até a quarta classe, sempre viveu na Aldeia, faleceu quando ela tinha apenas seis anos de idade. Os primeiros anos da infância foram marcados por grande identificação com a escola que tinha um lugar de referência na vida da Aldeia e também pelo contacto directo com a natureza. Com a morte do pai veio a tristeza, a ruptura e a mudança para a cidade para que mãe pudesse trabalhar.

Sua trajetória, a partir daí, tem dois cenários importantes: o Monte da avó, onde passava as férias e a cidade onde morava e estudava. Do Monte da avó, guarda fortes memórias de vida e de formação. Enquanto a avó lavava roupa num ribeiro, Carolina ia explorando tudo à volta: *“tentar descobrir como é que as formigas se organizavam no formigueiro”, as plantas, os arbustos, as ervas, as estevas. “São todas essas vivências que nós temos de meninice que penso que nos vão ajudar a construir muito, depois, no futuro, a construção de nós próprios”.*

O contexto familiar foi cercado de grande afectividade na companhia da mãe, da avó e dos tios. Antes do 25 de Abril, os tios *“saíam de casa de noite para começar a trabalhar ao nascer do sol, porque trabalhavam do nascer ao por do sol”.* *“As pessoas agora vêem isto e pensam que foi sempre assim. Mesmo, às vezes, quando se fala com os miúdos, mesmo no 25 de Abril eu contava-lhes esta história, porque estas sabia, eu sabia as dificuldades que as pessoas tinham”.* Os tios eram empregados numa grande propriedade e não tinham ordenado. O ordenado era em géneros e era a avó que ia receber pelos filhos mais novos. *“Era assim: então, a minha avó ia para uma bicha de gente onde, num sítio, davam-lhe um saquinho de farinha e em outro sítio davam-lhe uma linguiça e em outro sítio uma garrafa de azeite”.*

E os tios quando chegavam em casa, à noite, estavam cansados, mas sentavam-se calmamente à lareira *“não havia televisão, não havia rádio e o que eu ouvia eram histórias que contavam, histórias, contos, mas histórias da vida também”.* Carolina gostava de ouvi-los, perguntava e questionava: *“o que era a lua e porque é que a lua agora está assim e ali estão as estrelas e não são do mesmo feitio e eles diziam à maneira deles; não, nada de científico”.*

Tinham algo para dizer. A lua, a lua tinha lá uns medos, eram medos, eram desenhos, “olha, vê”, diziam-me “olha, observa, olha ali um alto, olha, mais escuro, olha, depois, zanga-se contigo, se tu fazes”. Isto eram os conhecimentos que eram transmitidos. Eu guardo e agora lembrei-me a propósito disto, eu guardo

como uma relíquia, uma pedra polida, do tempo do homem primitivo (...) – mas eu tenho uma pedra polida que só mais tarde é que eu percebi a importância daquela pedra. Um tio meu trouxe do campo, achou que era curiosa e levou-a à sobrinha, porque a sobrinha estava em casa, dizendo-me que aquela pedra era uma pedra que tinha vindo de um raio de trovoada. Tinha vindo em brasa e eram aquelas pedras com bico que cortavam as árvores era, na cabeça deles, o que eles pensavam, não é? Porque as árvores ficavam partidas, muitas vezes, quando o raio...

Mais tarde, na escola, estudando História levou a pedra a um professor que, então, lhe contou outra versão, e fez-se o diálogo entre saberes populares e escolares. Com a avó, a vivência do *“amassar do pão, fazer a recolha das pinhas para o aquecimento, como se limpava o forno – tudo isso são vivências muito importantes”*. A avó era uma pessoa muito meiga, que a deixava participar das actividades domésticas, ensinava-lhe tudo: a coser a máquina, a fazer aventais, uns saquinhos de pano, ir ao moinho buscar farinha para fazer o pão, o cuidar dos animais, especialmente da burra que fazia o transporte. *“Vivências que são importantes que nos dão conhecimento muito grande da realidade e, depois, a relação familiar que existe em tudo isto - é uma relação muito forte”*.

A vida na cidade era mais fechada num círculo entre a casa e a escola. O percurso de um sítio para o outro passou a ser o momento de exploração junto com as amigas: *“nós fazíamos escorrega na ladeira, (...) portanto, a muralha, fazíamos escorrega, brincávamos ali pela relva e, às vezes, demorava mais tempo para chegar a casa e a minha mãe zangava-se, mas era o momento que eu tinha importante de brincadeira era mesmo quando saía da escola até chegar a casa”*.

A mãe sempre incentivou e procurou que tivesse aquilo que ela nunca conseguira: escolarização. Nos primeiros tempos de escola, circulou entre a escola da cidade e da Aldeia, pois a mãe não admitia que ficasse um dia fora da escola; então, quando ia para a Aldeia assistia lá as aulas. Carolina guarda marcas positivas da relação pessoal e pedagógica com a sua terceira professora, foi na sala dela que estagiou durante o Curso do Magistério Primário. A professora gostava que as pessoas trabalhassem, gostava muito de ensinar, e Carolina guarda a presença de estagiários em sala de aula: *“lembro-me dela uma vez se zangar com uma estagiária, porque não tinha desenvolvido bem a aula”*. Lembra a amizade dos colegas, das brincadeiras do intervalo e da preocupação com Bela que *“era muito brincalhona e, de vez em quando, era castigada por isso”*. Das práticas curriculares, destaca as actividades que envolviam Educação Moral e Religiosa, Actividades de Mocidade Portuguesa e Trabalhos Manuais, bem como a presença de Seminaristas na escola e as festas de Natal. Mantém forte

memória desse tempo e do edifício onde depois também cursou a Escola do Magistério Primário.

Já os tempos da Escola Secundária marcam um período não “tão vivo”. Carolina recorda da significativa lembrança da professora de Língua Inglesa pela forma como lidava com os alunos e pela realização de um passeio no fim-de-semana que favoreceu o contacto com a natureza. Por outro lado, traz a imagem de um professor que era “frio” e que sua aula gerava uma certa tensão. Um percurso escolar tranquilo: *“gostei de trabalhar, gostei das coisas que desenvolvi”*. O desporto teve uma presença importante em sua formação tanto no Secundário como, posteriormente, na Escola do Magistério Primário. A escolha desse curso para continuidade dos estudos foi construída desde muito cedo, desde sua primeira infância o fascínio pela escola de sua Aldeia continuou presente e se confirmou na escolha da docência de 1º Ciclo como profissão.

Na Escola do Magistério, tudo aquilo *“eram maravilhas”*. Lembra que seus professores tinham grande experiência no ensino primário o que favorecia as práticas desenvolvidas em sala. Guarda importantes aprendizagens técnicas, o que, segundo Carolina, falta na formação dos professores actuais. Nas aulas de Didácticas, não trabalhavam só a teoria, mas a ênfase na experiência, na experimentação e na demonstração. O tempo de estágio também teve grande relevância: *“a pessoa com quem estive a trabalhar acho que influenciou muito na sua forma de estar, na sua postura. Não a ensinar-me como eu deveria fazer ou..., mas eu tentando imitá-la na postura que ela tinha. E penso que foi também alguma coisa que me ajudou, depois, quando comecei a trabalhar, também me ajudou”*. O tempo da juventude foi vivido, assim, muito na cidade, *“já havia aquele sentido urbano, aquela preocupação mais em termos da escola, do estudo, da cidade...”*. Com o falecimento da avó Carolina deixa de ir ao Monte.

Logo depois que concluiu o Magistério, por incentivo de uma professora, foi para Lisboa fazer um curso de férias de Desporto. Como não teve colocação para o 1º Ciclo³⁰², trabalhou como professora de Educação Física³⁰³, no Liceu, em seu primeiro ano de magistério, mas ingressou no 1º Ciclo logo no segundo ano de trabalho. Foi, então, trabalhar numa Aldeia e lá teve um momento de grande aprendizagem com os alunos, em contacto directo com a natureza: *“tinha primeiro e segundo ano, foi nessa Aldeia que tínhamos horta, que aprendi muitas coisas com os meninos. Ia para a ribeira com eles, íamos, ficávamos a*

³⁰² No primeiro concurso.

³⁰³ Com autorização do Ministério da Educação.

observar pedras, plantas, animais, era muito giro". Nos primeiros anos passou, assim, em Aldeias e Vilas, trabalhando com grupos compostos por diferentes anos de escolaridade.

Carolina recebeu um convite e iniciou uma etapa de doze anos de trabalho na Educação Especial. *"No início, surgiram-me, assim, algumas preocupações, porque não tinha formação ao nível do Ensino Especial, mas houve várias acções de formação que tentei frequentá-las, todas para que recebesse qualquer coisa que pudesse, depois, desenvolver o meu trabalho no Ensino Especial"*. Durante essa experiência trabalhou com crianças *"que tinham que ser alimentadas; eram crianças deficientes profundas tínhamos que as alimentar, tínhamos que mudar fraldas, tínhamos que fazer trabalhos ao nível sensorial porque, pronto, eles tinham pouco movimento. Depois, trabalhei com todas as fases até uma área pré-profissional"*. Nessa instituição, Carolina passou por diferentes funções, foi professora, coordenadora pedagógica e coordenadora geral do Centro. Entretanto, no final de algum tempo, sentiu cansaço e desejo de retornar para o ensino regular. Trabalhou, então, um ano no regular, voltou mais dois para o especial e, finalmente, voltou para a escola de Primeiro Ciclo onde permaneceu até à aposentadoria.

Nesse período de retorno, confirmou sua identificação com o ensino regular: *"Eu nunca me arrependi, embora tenha tido pena de tantos anos no Ensino Especial, podendo ter feito coisas tão maravilhosas no ensino regular. Ponho esta questão, mas depois não me arrependo do tempo que lá estive, porque acho que o tempo que lá estive foi muito bom"*. Carolina levou as aprendizagens do ensino especial à sua prática docente no Primeiro Ciclo, à orientação de alunos que apresentavam dificuldades e também ajudando colegas que precisaram de ajuda nesse aspecto. Nos últimos anos de sua actuação profissional, trabalhou numa escola próxima de sua casa, acumulando funções docentes e de coordenação pedagógica. Carolina procurou sempre incentivar trabalhos em parceria com as colegas e a partilha entre elas.

O envolvimento e o gosto pela docência de 1º Ciclo foram se tornando a cada fase e a cada dia mais intensos; *"o gosto, a vontade perduram e ainda parece que com mais desejo de fazer"*. O tempo necessário à preparação das aulas foi sempre grande, juntamente com as demandas da vida familiar, mas Carolina procurou desenvolver tudo intensamente e, ao mesmo tempo, com muita calma, dando tempo para tudo, nutrindo também a resignação.

Então procurei na minha vida profissional fazer as coisas o melhor que fui capaz. Portanto, o melhor que pude, mas sempre dentro de uma certa calma e, às vezes, por vezes, de uma certa resignação, tem que ser, pronto, leva tempo, custa, mas tem que ser, assim é que tem que ser. Pronto, resignava-me também um pouco, porque

para mim os alunos eram uma coisa muito importante e achava que para eles devia levar o melhor que podia.

Em sua prática pedagógica, procura despertar nos alunos a motivação e o interesse, levá-los à observação da realidade, para desencadear a curiosidade, numa aprendizagem pela experimentação. No início do ano, Carolina apresenta aos alunos a matéria que será estudada e a cada semana elaboram colectivamente um plano de trabalho, com objectivo de desenvolver a participação e a responsabilidade. Sempre trabalha com os manuais, elaborando paralelamente fichas para aproximar o desenvolvimento dos conteúdos ao nível e à realidade da turma. Enfatiza a formação cívica ao longo do processo; os alunos são convidados a *reflectir sobre as questões, bem como a construir as regras de convivência da turma*. Estabelece uma forte relação com os alunos, buscando conhecer cada um em suas capacidades, elaborando as estratégias necessárias para atingir a todos: os mais despertos e os menos despertos. Os alunos que têm dificuldades são atendidos fora do horário escolar, num acompanhamento intensivo.

Carolina leva os alunos a experimentarem situações diversificadas, numa educação pela experiência. As visitas de estudo e as experimentações sempre estão presentes: *“pronto, gostei sempre de levar para a escola, sempre que possível nem que fosse uma mosca, um mosquito, qualquer bichinho que aparecia para eles fazerem a observação e, depois, a partir dessa observação irem fazer pesquisa. Depois é interessante porque, agora, com a Internet eles conseguiam fazer pesquisas – eram os caranguejos, eram as cobras, imensas coisas”*.

A sala de aula transforma-se num espaço de observação e experimentação. Carolina lembra de hamsteres, cuidados pelos alunos, e de um casal de patos que ela mesma comprou e levou para os alunos. Procura também realizar actividades práticas a montagem de estufas, a produção de fazer queijos, compotas, doces, enchidos e almoços na escola com a participação dos alunos em actividades relacionadas ao Estudo do Meio, desenvolvidas no período próprio do ano.

Considero que depois, quer dizer, da avaliação final que faço e não só final, mas uma avaliação que eu já fazia mesmo quando estava em funções, que aquelas aprendizagens que eu fiz de infância e todas as informações e as minhas vivências de infância, adicionadas a toda a parte científica que eu fui aprendendo, ao longo da minha vida, fizessem com que eu estivesse muito mais desperta e também que me sentisse como que obrigada a despertar nos alunos as curiosidades. Muitas vezes, com eles transmitia-lhes as minhas próprias vivências e contava-lhes como

histórias. Para eles, eram histórias, porque muitas daquelas coisas já não existem hoje; então, eram histórias, pareciam histórias da avozinha...

Nas acções de formação contínua, além das que foram realizadas na Educação Especial, procurou sempre temas ligados à experimentação, num movimento de formação pessoal movido a partir das *“curiosidades e das necessidades do ensinar”*. Formação entendida como *“uma luta e uma necessidade”*, desenvolvida juntamente com os alunos na preparação do desenvolvimento de cada tema:

... um ponto de partida do trabalho que fazia com os alunos, precisávamos desenvolver um projecto. Para esse projecto eu tinha que estar devidamente habilitada, eu tinha que ter conhecimento e esse conhecimento eu tinha que procurar em enciclopédias ou consultando, às vezes, pessoas. Tinha dúvidas de História, ia ao historiador que conheço e ia tentar, pronto, satisfazer essas curiosidades ou essas dúvidas. E penso que através desses trabalhos, assim, que eram muito simples com os alunos eu consegui ir fazendo alguma formação, sobre os vários assuntos, as várias temáticas que tinham que ser tratadas. E também porque me sentia um pouco na obrigação, quando o aluno questiona eu tenho que saber responder, porque para o aluno é o professor que tem que saber tudo. Muitas vezes, acontecia e eu disse isso “o professor não sabe tudo, olha vamos pesquisar, vocês vão pesquisar e eu também vou” e aí, então, tinha que ser no dia seguinte, muita pesquisa tinha que já aparecer, porque depois as questões iam surgir. É como que uma luta e uma necessidade que nós vamos sentindo no dia-a-dia para tudo. Isto é, penso que todo o professor terá que se envolver muito nesta formação muito pessoal, que é como que a necessidade do seu trabalho do seu dia-a-dia e eu achei muito importante.

Carolina destaca a importância de ter sido professora cooperante, de receber estagiários em sua sala de aula que demonstravam muita vontade de aprender e envolvimento. Pesquisava junto com eles, desenvolviam projectos, tendo com eles um processo de partilha maior do que com os colegas professores. Cinco anos antes da Reforma, iniciou o curso de Complemento de Formação, na busca de novas aprendizagens que pudessem contribuir para sua prática e também pela necessária valorização profissional. O que mais gostou de sua Licenciatura foram as actividades experimentais.

Ao nível da parte experimental, foi sem dúvida a parte das aulas da Licenciatura que eu, de facto, mais gostei; porque, pronto é aquela parte que me enche mais. Gostei muito de todas as actividades que fizemos ao nível de experiências, gostei muito. Depois, todo resto que é teoria que nos fica e que muitas coisas eu pensava assim, “oh, isto também eu já sabia”, porque as coisas são ditas e reditas e ficamos, mas depois há aquela parte das experiências, até experiências de trabalho com colegas que também vai enriquecer depois...

Actualmente Carolina vive uma etapa especial de sua trajetória docente. A autorização para sua reforma chegou em Outubro e a professora para substituí-la em Novembro; entretanto, já chegou em licença de parto. A professora que veio substituir a colega em licença estava em seu primeiro ano de trabalho, tinha um filho de catorze meses e estava grávida. Diante dessa situação, Carolina se propôs a ajudar, e a colega prontamente aceitou – as duas passaram a trabalhar juntas, planejando e desenvolvendo as actividades, inclusive com a participação também de uma estagiária. Na vida de Carolina, a escola e docência como de 1º Ciclo aparecem como lugar onde deseja ficar, a reforma abre uma nova etapa de continuidade da docência, do entusiasmo e do trabalho.

Eu penso que isso tem sido desenvolvido de uma forma muito, muito boa entre as três, os alunos têm beneficiado, elas próprias têm beneficiado e eu também me sinto beneficiada, porque se eu voltasse as costas à escola, a pensar nos alunos, sem saber como é que eles estavam, poderia sentir-me arrependida, se calhar, de me ter reformado. Assim, eu estou sempre a par, eu dou apoio aos alunos, vou à escola, dou apoio na organização, na planificação, mas também dou apoio aos alunos. Aqueles que mais precisam, qualquer dificuldade e eu vou ajudar. De modo que tudo isso tem contribuído para uma forma de estar diferente.

#####

Da narrativa de Carolina pulsa uma palavra, um conceito: experiência. **É na centralidade da experiência que encontramos indícios sobre o sentido de sua formação.**

Desde a pequena infância, seu processo de construção do conhecimento sobre o mundo vem por um conjunto de experiências significativas e partilhadas com os outros e com a natureza: o contacto directo com o meio ambiente, a intensidade das *observações* e *experimentações*, envolvendo plantas e animais, no contexto da Aldeia e no Monte de sua avó, a aprendizagem do *trabalho* no acompanhamento das actividades diárias de sua mãe e de sua avó, a *partilha de histórias e saberes* com os tios, a *vivência do período histórico* anterior e posterior ao 25 de Abril indicam o tom e a intensidade do processo de formação de Carolina.

Tomamos do relato as primeiras imagens da infância como duas metáforas: “a escola” e o “poço”. Se a escola da Aldeia atrai e fascina Carolina, antes mesmo de seu ingresso oficial, indicando o interesse pelo local onde passará anos como estudante e como professora, a procura constante de ver seu reflexo na água do poço indica a força das experiências com o meio e consigo mesma no desenrolar de suas aprendizagens.

A vida de Carolina, em sua juventude e vida adulta, confirma a escolha e a dedicação à docência e a busca constante de aprendizagem pela experiência, tanto no investimento que faz sobre sua própria formação como nas suas concepções e práticas de ensino-aprendizagem junto aos alunos.

Em sua trajetória acadêmica, é também a formação prática das Didáticas, na Escola do Magistério Primário e a abordagem experimental, tanto nas ações de formação, como as desenvolvidas durante a Licenciatura, que são destacadas com maior ênfase.

Carolina aprende e ensina pela experiência: a *“necessidade de descobrir as coisas, de as conhecer em contacto directo com elas”, “é diferente do ter conhecimento só através de uma leitura que se faz”*. Na prática profissional uma formação construída a partir das *“curiosidades e das necessidades do ensinar”, “é como uma luta e uma necessidade”,* traduz o investimento consciente e reflectido sobre a formação como processo contínuo, movimento pessoal e partilhado de construção.

Retomando a metáfora do “poço” como busca de auto-conhecimento, de revelação de sua imagem reflectida, Carolina empreende um intenso movimento de construção pessoal de si mesma, de sua vida e formação. Em sua narrativa, encontramos palavras que indicam pistas sobre sua forma de perceber seu ser e seu estar como pessoa e como professora: tudo que faz é com muito esforço e com uma vontade grande e firme, *“a luta pelas coisas”, “o gosto, a vontade perduram e ainda parece que com mais desejo de fazer”*. Ao mesmo tempo que se dedica de forma intensa à docência, procura desenvolver seu percurso profissional com serenidade.

A relação com os outros encontra-se marcada na intensidade dos relatos da vida das aprendizagens em família, com colegas de sua trajetória de aluna, com seus filhos e marido, com alunos, pais e colegas professoras. Enfim, observa-se também a formação em partilha com um conjunto de pessoas que, em diferentes momentos, assumem relevância em sua história pessoal. Os contextos estão também presentes e indicam o potencial formador nas aprendizagens diversificadas que vêm da vida na Aldeia, no Monte e na Cidade, bem como a vivência de diferentes momentos históricos como contexto do 25 de Abril e seus impactos sociais e escolares.

Há um entrelaçamento entre as diferentes dimensões, contudo observamos relevo nas experiências da vida, especialmente da infância, e nas experiências profissionais. As experiências da vida como geradoras de valores e de uma postura frente ao mundo e as experiências profissionais pelo constante questionamento e busca de construção de saberes que são gerados no quotidiano.

Quadro nº 6: Principais acontecimentos biográficos: Carolina

Período da vida	Acontecimento biográfico	Contributos para a formação docente
Infância	<p>Força evocativa das duas primeiras imagens da infância: a escola e o poço – a escolha da profissão e a construção de uma concepção de aprendizagem.</p> <p>Aos seis anos: o falecimento do pai, a mudança da Aldeia para a cidade.</p> <p>Forte afectividade na vida em família. A importância das experiências familiares: o ouvir histórias dos tio.</p> <p>O 25 de Abril e as experiências familiares: aprendizagem e formação.</p> <p>Vivência no espaço da cidade.</p> <p>Brincadeiras do intervalo, as festas de Natal.</p>	<p>Aprendizagem no contacto com a natureza.</p> <p>Aprendizagem no acompanhar e participar do trabalho da mãe e da avó.</p> <p>Investimento do processo de escolarização: luta, esforço, vontade grande e firme.</p> <p>Impacto das aprendizagens do contacto com a natureza sobre sua prática docente.</p>
Juventude	<p>A juventude como período vivido na cidade – o sentido urbano e escolarizado do processo de formação.</p> <p>A Escola Secundária: um período não “tão vivo”.</p> <p>A escolha da profissão: as imagens da infância, a grande vontade de realizar o curso.</p> <p>A Escola do Magistério: tudo aquilo “eram maravilhas”. A importância das aulas de Didácticas.</p> <p>A escola antes e depois do 25 de Abril.</p> <p>A experiência com o basquetebol na Escola Secundária e na Escola do Magistério Primário. A importância do desporto na sua juventude.</p>	<p>Contribuições do Curso do Magistério Primário e das aulas de didáctica.</p> <p>O papel da professora cooperante em seu processo de formação: a forma de estar, a postura.</p> <p>Aprendizagem com a experiência do 25 de Abril.</p>
Vida Adulta	<p>Realização de um curso de desporto.</p> <p>O ingresso na vida profissional. O primeiro ano de actuação profissional como professora de Educação Física no Liceu.</p> <p>A experiência com a 1ª turma de 1º Ciclo – o trabalho em uma Aldeia, o contacto directo com o meio ambiente, as aprendizagens com os alunos.</p> <p>Actuação no Ensino Especial como: professora, coordenadora pedagógica, coordenadora geral do centro.</p> <p>O cansaço e o desejo de voltar para o ensino regular.</p> <p>Movimentos de saída, retorno e saída definitiva do Ensino Especial.</p> <p>Actuação em escolas de ensino regular até o final da</p>	<p>Aprendizagens com a experiência profissional no Ensino Especial.</p> <p>Formação pessoal desenvolvida por Carolina ao longo de sua trajectória profissional: uma formação construída a partir das “curiosidades e das necessidades do ensinar”.</p> <p>Importância de ter sido professora cooperante – contribuições para seu processo de formação.</p> <p>A contribuição das experiências da infância, juntamente com as</p>

	<p>carreira profissional.</p> <p>Actuação na coordenação pedagógica das escolas.</p> <p>Realização de acções de formação contínua ao longo da trajectória profissional.</p> <p>A troca com os estagiários.</p> <p>A parceria realizada com colegas no desenvolvimento de projectos. A ênfase no trabalho mais partilhado, nos últimos anos de profissão.</p> <p>Contribuições dos pais no processo de ensino-aprendizagem: enriquecimento dos alunos e de Carolina.</p> <p>Concepções e práticas do trabalho junto aos alunos. Levar os alunos à observação da realidade, para desencadear a curiosidade – a aprendizagem pela observação e pela experimentação.</p> <p>Prática pedagógica: planeamento com a participação dos alunos, utilização do manual e de fichas, construção de regras de convivência, educação cívica, práticas desportivas, forte relação professor-aluno.</p> <p>A educação pela experiência: Carolina leva os alunos à experimentarem situações diversificadas em actividades com plantas e animais.</p> <p>Realização da Licenciatura, faltando cinco anos para sua reforma.</p> <p>A reforma de Carolina e o processo de sua substituição na escola.</p> <p>A etapa actual de sua trajectória profissional: professora reformada e actuante – a continuidade de sua prática pedagógica e de sua formação.</p> <p>Um processo colectivo de construção do conhecimento: Carolina como professora reformada, a professora titular e a estagiária – movimento de partilha e planeamento.</p> <p>O envolvimento cada dia mais intenso de Carolina ao longo de sua trajectória profissional – “o gosto, a vontade perduram e ainda parece que com mais desejo de fazer.”</p>	<p>aprendizagens científicas na constituição de suas concepções e práticas de ensino.</p> <p>Processo de reflexão sobre a prática desenvolvida durante a Licenciatura.</p>
--	---	--

- **Bela: a formação como construção de um caminho de autonomia.**

No Complemento de formação, Bela reencontrou amigas da Escola do Magistério Primário e, dentre elas, Carolina, com quem fez também a escola primária e foi essa amiga

que a lembrou, numa das aulas do Complemento, de um acontecimento marcante do qual Bela havia se esquecido.

A minha mãe tinha me feito uma batinha branca que tinha aqui um corte e depois era toda franzida - era linda, eu adorava aquilo e, está a ver, eu tinha para aí seis, sete anos e era curtinha... Ela³⁰⁴ descoseu-me uma bainha toda da bata, porque não queria, porque não me queria com a bata curtinha, portanto, ela tirou-me, desfez-me a bainha toda... Eu acho que quis esquecer esse episódio, só me recordei dele quando a Carolina me tocou, mas lá está, isto deve ser uns mecanismos que nós temos para não sofrer, pronto, e eu minei aquilo, guardei, fechou, ficou cá fechado nesta caixinha e só quando a Carolina me fala nisso é que eu me recordei. Cheguei à casa com a bainha toda desfeita... O que é facto é que a minha mãe não deve ter gostado nada, com certeza... Só que ela fez-me a bainha da bata na altura em que a professora queria ... Eu devo ter ficado muito humilhada perante aquilo tudo que eu quis esquecer aquele episódio... eu lembro-me que chorei muito, muito, muito, muito. E a minha mãe, muito zangada, muito zangada, mas consolou-me e disse: “deixa estar filha, a mãe vai fazer, então; a professora é que manda, ela que sabe como é que quer os meninos lá na escola”. E fez. Minha mãe tinha a 4ª Classe, não tinha mais, a 4ª Classe... Portanto era uma pessoa que instrução não tinha muita, mas era uma pessoa extremamente educada ...

A essa história somam-se muitas outras que fazem da escola primária uma grande “seca” para Bela: rígidas práticas disciplinares, uma professora exageradamente exigente, a utilização do manual, completamente desajustado, sem respeito pelo ritmo de desenvolvimento dos alunos, a constante repressão da postura de Bela. *“No regime fascista isto era mesmo assim, um rigor enorme, uma disciplina, uma...”*.

... houve alturas em que a escola para mim, eu enquanto aluna, foi uma seca mesmo, é a palavra certa. Havia disciplinas e coisas que me fartavam e eu tive sempre esta vontade de não querer que, para os meus alunos, a escola fosse uma seca, porque para mim foi. Havia, eu levava da minha professora, levava bofetadas, mas eu era reguila, eu era um bocadinho reguila. E, naquela altura, até para apanhar um lapinho que caía era preciso autorização... E lembro-me, muitas vezes, disto a minha professora da primária era muito exigente, mas, às vezes, era exageradamente exigente.

Do ambiente familiar, Bela recebeu a protecção de seus pais. O pai trabalhava como fiscal do mercado, e a mãe tinha uma loja e trabalhava em casa de forma que podiam atender às necessidades das filhas. A mãe, *“apesar de ter a 4ª classe”*, queria que as filhas estudassem e, quando a irmã mais velha de Bela concluiu o Primeiro Ciclo, mudou-se para a cidade mais próxima e ficou hospedada na casa de uma senhora, mas como chorava muito com dificuldade de adaptação, toda família se mudou para que a irmã pudesse dar

³⁰⁴ A professora.

continuidade aos estudos. *“Os meus pais modificaram toda a vida deles porque investiram sempre na nossa formação. A minha mãe, então, uma pessoa que me apoiou sempre, sempre, sempre... A minha mãe foi uma mulher que me marcou muito, muito, muito... Sempre investiu, ela sempre quis que nós estudássemos, que nós estivéssemos bem ... Ainda não era esta coisa das reuniões de pais e não sei o que, mas ela sempre interessada a ir à escola a saber como é que nós estávamos a querer ver, “tens teste amanhã, vais estudar”.*

Bela mudou-se, assim, para a cidade com três anos e traz a memória de uma infância feliz e tranquila: as muitas brincadeiras na rua, sempre a brincar, nas noites de verão, no calor intenso do Alentejo. *“De vez em quando, a mãe era muito boa, mas também a dar uns sopapos, porque eu era muito, eu para época era muito, tinha muita vivacidade, eu gostava de ver e era curiosa. E naquela altura, as meninas eram um bocadinho reprimidas não; enfim, mas a mãe sempre a chamar muito a atenção “não podes fazer isto, não podes fazer aquilo, não podes não sei o que lá”...”.*

O gosto pelas brincadeiras e a vivacidade da infância são levadas para a juventude por meio do basquetebol e do desporto que assumem uma centralidade fundamental. Durante o Liceu, são os professores e as aulas de Educação Física que a fazem gostar da escola apesar das *“secas”* que apanhava; participou de muitos jogos e competições representando a escola. Embora tivesse capacidades, nas outras disciplinas era uma aluna normal, fez-se, foi passando. Os professores de desporto eram mais informais. Com os outros tinha que estar muito direitinha e como era impulsiva sentia grande dificuldade. Traz dessa etapa algumas marcas negativas, professores muito rígidos: o nivelamento dos alunos, *“toda a gente ter o mesmo ritmo, toda a gente ser quase da mesma maneira”*. As experiências negativas da sala de aula se contrapunham ao desporto onde podia expressar sua forma de ser e de estar.

Foi essa identificação que levou Bela à sua escolha profissional: queria ser professora de Educação Física. Mas, para isso, teria que estudar em Lisboa, onde seu namorado morava e, para época, isso não era visto com bons olhos; sua mãe, então, a cerceou e não permitiu que seguisse esse caminho, sugerindo que fizesse o curso do Magistério em sua própria cidade. Como reacção, Bela fica um ano sem estudar e começa a procurar emprego. Com o tempo, entretanto, percebe que não continuar os estudos ia prejudicar a ela própria e, assim, faz prova de admissão para a Escola de Enfermagem e para a Escola do Magistério. Como passou nos dois exames, teve que escolher e pendia mais para a Enfermagem. Mas, atendendo as orientações de sua mãe, que se preocupava com as dificuldades no horário de trabalho, Bela fez o Curso do Magistério de Primeiro Ciclo.

Depois, o Magistério foi naquele, naquela altura conturbada do 25 de Abril de 74... e depois era tudo muito conturbado, vinham os trabalhadores em manifestação, fechava-se o magistério, queriam que nós fôssemos todos para as manifestações. Ainda estava muito por aí..., porque gostei sempre de pensar um bocado, sempre pela minha cabeça, não pelo que os outros queriam que eu fizesse - foram uns anos um bocado conturbados, mas gostei era um ambiente mais de adultos; enfim, era diferente, gostei. Já havia mais, mais liberdade para as pessoas poderem... É que, durante aquele período, nós nem tínhamos opinião, quer dizer, era o que o professor dizia e acabou, não podíamos contestar, no magistério não, já era diferente, já dávamos a nossa opinião, já discordávamos; enfim, foi um período completamente diferente. Eu também já tinha dezoito anos, o que já era diferente, já não era tão, tão miúda.

Um tempo de boas recordações, um período de maior identificação com a escola, maior liberdade. Bela fez muitas amizades que duram até hoje, colegas que depois reencontrou no curso de Complemento. Do curso, destaca a vertente desportiva que continuou a acompanhá-la de perto e a importância da formação didáctica que hoje ela percebe que falta aos estagiários. *“Me ensinavam como é que eu devia dar iniciação, sei lá, às áreas em Matemática, como é que eu havia de abordar certas matérias da Língua Portuguesa, porque eu tinha as Didácticas da Língua Portuguesa, as Didácticas da Matemática; portanto, disciplinas que me ensinaram e que foram, para mim, foram muito importantes no Magistério”*.

O casamento e o ingresso na trajectória profissional marcam o início da vida adulta. Um tempo de muitas aprendizagens, de vivência da liberdade, da autonomização pessoal e dos desafios de articular vida pessoal e profissional.

Depois a realidade, quando nos confrontamos com a realidade, é um bocadinho diferente, mas contribui, é uma segurança, é uma segurança. O curso do Magistério deu-me alguma segurança para iniciar a minha vida prática. Só que, sim senhor, aprendi e aprendi e muito, mas, ao longo da vida, sem dúvida nenhuma, é que nós vamos ganhando experiência e errando, tropeçando e levantando e percebendo, porque que erramos e porque que é muito, é muito vago aquilo que nós aprendemos; é muito vago, quando somos confrontados logo ali, muito novos, com aquela realidade. Eu saí do magistério, fui para um monte, completamente sozinha...

Os primeiros anos de magistério, em montes e vales, foram anos marcados pelo tropeçar e levantar e pelo isolamento. A escola era de difícil acesso, Bela ia e voltava todos os dias com um senhor que fazia a condução e não tinha colegas com quem partilhar as dúvidas, trabalhava sozinha na escola que tinha cinco alunos e quatro anos de escolaridade. Guarda a lembrança dos alunos e o enriquecimento que veio do conhecimento que as crianças tinham do meio em que viviam.

E, então, foram também uns anos enriquecedores, porque aqueles miúdos eles conheciam tudo do campo, dos lagartos, daquela coisa toda e para mim, toda a minha inexperiência... aquelas dúvidas, tantas dúvidas que nós temos quando saímos e ficamos assim sem ninguém, sem rede, eu tinha que... Mas, estava sem rede eu não tinha ninguém, não tinha uma colega com quem dividir aquelas angústias todas, porque são, são angústias. Como é que eu vou por este miúdo a ler? Aquela insegurança toda, mas, por outro lado, porque eu tinha que resolver tudo sozinha.

Bela foi, entretanto, transferida para uma Vila e lá teve a presença de colegas com quem pôde partilhar, sentiu-se mais apoiada. Mas foi a mudança para a escola anexa que constituiu um acontecimento biográfico central em sua trajetória de formação: *“foram anos muito, muito enriquecedores”, “uma escola onde eu aprendi imenso, imenso, imenso, imenso”*. *“E tive umas colegas, umas mestras espectaculares, principalmente aqui, quando estive nesta escola... Mas, realmente aquela escola para mim, foi uma escola, foi uma escola de vida e de aprendizagem”*. Ao chegar nessa escola, Bela encontrou colegas professoras com quem trocou, partilhou, aprendeu.

Depois, foi naquele boom do 25 de Abril, os métodos diferenciados, aquelas várias experiências aqui de... e, então, várias experiências pedagógicas que desenvolveram aqui na escola. E eu, para mim, foi uma escola..., acho que melhor do que o magistério, porque eu aliava a prática à teoria porque, eu conseguia, eu aplicava aquilo que aprendia com elas, porque elas realmente..., era um lote de professoras excepcional.

A escola era campo de estágio do Curso do Magistério Primário e utilizava *“umas metodologias avançadas para época”*. Ao longo de sua trajetória Bela sempre contou com a presença de estagiários em sua sala de aula e com eles também aprendeu imenso: *“o facto de na minha sala ter estado sempre alunos estagiários, eu não era a mesma professora, sinto que não era, porque com o aluno ali na sala, nós não podemos, mesmo que queiramos estagnar, não podemos...”*. Bela ensina-os, partilha com eles suas experiências e aprende com a beleza de uma *“altura da vida em que há muitas ideias, nós até achamos que mudamos o mundo com vinte anos”*, eles sempre trazem coisas novas, inovam. Afirma que não seria a mesma professora se não tivesse essa oportunidade de partilha ao longo de sua trajetória. Por outro lado, os professores da Escola do Magistério Primário, responsáveis pelo estágio, estavam sempre presentes e enriqueciam a prática educativa por meio de trocas e aprendizagens. As acções de formação, também, estiveram presentes em sua trajetória, sempre buscou aquelas que ela tivesse interesse, que não fossem uma “seca”.

Houve, entretanto, uma mudança na organização da escola que deixou de ter característica de escola anexa e, então, um certo “*esfriamento*” do processo de construção colectiva da docência. Bela sente grande diferença entre o passado e o presente, a solidariedade e a partilha opõem-se ao isolamento dos professores. Os agrupamentos de escolas têm reunião de professores, a cada período e ao longo do processo são as trocas informais que alimentam a partilha colectiva. Mas, nos últimos anos, trabalhou em outras escolas acumulando experiências diversificadas, com diferentes grupos. Meninos com muitos problemas: “*trabalhava era uma escola que recebia os meninos da Casa Pia, mas tinha outros meninos, era uma população masculina, muitos rapazes. E tive, depois, com as manas daqueles, dos meninos da Casa Pia, feminino*”. Houve grupos com grandes potencialidades e outros com grandes dificuldades.

Lembra de acções ligadas ao Estudo do Meio, à Informática e à Língua Gestual, especialmente essa última trouxe grande contribuição na comunicação com cinco alunos que estavam integrados em sua sala de aula. O retorno à Universidade, para realização do Complemento Formação, foi uma experiência de grande significado: “*adorou*” fazer o curso de Complemento, foi a vertente de estudante que adorou. “*Gostei imenso, gostei imenso, apesar de uma grande sobrecarga, porque estudar trabalhando não é a mesma coisa de...*”. A relação com os professores foi muito positiva, os alunos foram de peito aberto para aprender. Lá reencontrou amigas e fortaleceu antigas amizades da Escola do Magistério Primário. Um dos trabalhos que realizou foi sobre o “*Aprender no Alentejo*” e, então, retornou à sua Aldeia Natal para ali conversar com pessoas e levar processos de aprendizagem que acontecem informalmente na cidade. Desenvolveram também trabalhos que favoreceram reflexão sobre suas próprias práticas.

Para mim, foi gratificante fazer aqueles dois anos, porque a prática nós tínhamos, vinte e tal anos de prática, mas há coisas que nós fazemos intuitivamente, porque já temos muita experiência e que eu, naqueles dois anos, percebi porque é que eu fazia, no que que aquela minha prática assentava, em que teorias, está a perceber? E, então, para mim foi gratificante e aprendi imenso, gostei imenso daqueles dois anos muito sobrecarregados, porque saíamos da escola e íamos, a correr para a Universidade, todos os dias até às nove e tal da noite. Chegávamos a casa ainda tínhamos algumas coisas para fazer, preparar as aulas para os miúdos.

O Complemento trouxe, assim, um tempo de reflexão sobre a prática, sobre o que ficou para trás, “*o cimentar*”, uma formação mais abrangente. Mas foi um tempo de sobrecarga de trabalho, quando recebeu grande apoio do marido e dos filhos para que pudesse prosseguir.

Os últimos anos da vida de Bela trouxeram grandes tristezas: acontecimentos de ruptura, de luto com a perda de pessoas muito próximas, muito queridas e, no momento de grande sofrimento, Bela se coloca como pilar de sustentação da família, busca a força necessária para a continuidade da vida. “... *Mas a escola ajudou-me imenso, ajudou-me imenso, o estar com as colegas, o estar com as crianças, ajudou-me imenso... Aquela tristeza, tem que se fazer, tem mesmo, só que depois tinha aquele estímulo ali da escola e das crianças que me ajudaram ...*”. E Bela prossegue...

Em sua prática pedagógica, procura uma relação de respeito mútuo com os alunos e dá grande importância à afectividade. Utiliza o método de alfabetização das vinte e oito palavras, método de raiz global, desenvolvido no Brasil. Os manuais são utilizados como complementos, não constituem a centralidade do processo educativo, ela própria selecciona os textos que serão utilizados e também incentiva a produção textual pelos alunos; trabalha a gramática e a interpretação com textos produzidos por eles e, no final, organiza um livro da turma. A literatura infantil está sempre presente, procura dar ênfase ao estudo da História de Portugal, por meio da expressão plástica, nas dramatizações. Enfim, Bela procura construir, na sala de aula, um espaço-tempo de alegria para os alunos e também para ela.

E, então, eu tive sempre presente que, para os meus alunos, eu quis sempre que eles não achassem a escola enfadonha, aborrecida, que gostassem de estar e esforço-me nesse sentido, sempre tenho tido isto muito presente. Tornar-lhes aquelas horas que eles estão ali comigo, torná-las agradáveis é claro que há matérias que, por muitas voltas que a gente dê, é assim, é assim e pronto. Mas eu gosto sempre de aliar o lúdico, gosto sempre de que eles tenham motivação para aprender...

#####

A trajectória de vida e formação de Bela revela-se como **a luta pela construção de um caminho de autonomia, de afirmação de si mesma, de sua forma de ser e estar no mundo e com as pessoas**. A vivacidade, a energia, o gosto pelo brincar e pela liberdade encontraram, desde cedo, fortes resistências no contexto familiar, escolar e social. Desses contextos, vieram intensas e sistemáticas tentativas de cerceamento que precisaram ser enfrentadas por Bela.

Sua trajectória de formação pode ser analisada como um movimento dialéctico entre *cerceamento e liberdade*, vertentes que se entrelaçam de diferentes formas ao longo de sua vida. Na infância, o *cerceamento* manifesta-se preponderantemente na Escola Primária, que se traduz em “*uma seca*”. As rígidas práticas disciplinares e pedagógicas buscam

formatar e nivelar os comportamentos, utilizando com todos os mesmos manuais, exigindo sempre a mesma “*batinha*”. Apesar da afectividade e cuidado que envolve o universo familiar, a inserção no contexto sócio-histórico conduz, também, à tentativa de controle de seu comportamento, no sentido de adequá-lo ao que era a referência de um comportamento pertinente às meninas. A vertente da *liberdade* está presente no enfrentamento desses contextos, aparecendo na intensidade de sua forma de viver, nas brincadeiras na rua, na preservação de seu espaço pessoal.

Na *juventude*, a formação escolar no Liceu mantém a busca de controle do comportamento, contudo o desporto assume um lugar de centralidade na vida de Bela como espaço-tempo de vivência da liberdade. Nas práticas desportivas, no basquetebol, na natação sua forma de ser não era reprimida, mas valorizada e incentivada pelos professores. A paixão pelo desporto direcciona, contudo, uma crise pessoal e familiar entre a liberdade e o cerceamento, pois Bela deseja a manutenção daquele espaço de liberdade para todo seu percurso de vida, deseja ser professora de Educação Física, mas recebe uma forte carga de repressão e cerceamento: a família não permite que vá para Lisboa fazer o curso. Luta e reage, entretanto percebe que precisa continuar a construção de sua vida e, após um processo também conduzido pela família, ingressa na Escola do Magistério Primário, uma etapa de formação de maior maturidade, onde encontra espaço de expressão.

A vida adulta traz a afirmação da autonomia e da liberdade pessoal, a vivência intensa e madura de sua forma de ser nos papéis de esposa, mãe e professora. Bela e o marido vivem, nos primeiros anos do casamento, a liberdade partilhada da juventude que indica o tom de um caminho conjunto na vida pessoal e familiar. Por outro lado, o ingresso na vida profissional permite que Bela viva também a intensidade, a energia e a vitalidade de sua forma de estar. Procura construir uma prática pedagógica que, como contraponto às memórias que traz da Escola Primária, se caracterize por um trabalho sistemático de aprendizagens fundamentais, contudo construídas e tendo por base o respeito mútuo e o contentamento.

A vertente do *cerceamento*, dialecticamente, se coloca, entretanto, como inerente à existência humana e na vida adulta de Bela vem pela perda repentina e traumática de pessoas queridas: a interrupção abrupta de sonhos e projectos de futuro na vida familiar. Nesses momentos difíceis, é com a energia e a vitalidade fortalecidas durante toda a vida que dá continuidade à sua trajectória.

No olhar sobre esses movimentos de vida, encontramos o sentido de sua formação que pode ser indicado como: caminho de construção partilhada da liberdade. Caminho, pois suas imagens sobre a docência foram sendo tecidas ao longo de todo percurso numa

construção propositiva de ressignificação das experiências de cerceamento e liberdade, vindas dos espaços formais e informais de aprendizagem. As experiências de vida foram filtradas e elaboradas a partir de um ponto de referência central: sua forma de ser e de estar. Assim, o contraponto às secas da escolarização formal, a intensidade das experiências com o desporto, a luta por sua afirmação pessoal e profissional trazem indícios de concepções e práticas da docência. Indícios que encontraram, na intensidade da partilha, no quotidiano do trabalho com colegas mestras e com estagiários e, também, na realização do Complemento de Formação, espaço de reflexão e consolidação. Na trajetória de Bela, formação identifica-se com liberdade, *“não há formação que nos valha se não quisermos”* e *“a formação só tem sentido quando movida pelo desejo de mudança: o querer mudar, tem que querer muito”*.

As diferentes experiências tanto da vida familiar como profissional, em Montes, Aldeias e na Cidade, enriquecem a trajetória de formação de Bela, contudo não indicam rupturas biográficas. A mudança para Cidade ainda muito pequena e também a actuação profissional durante seis anos em Montes e Vales, com posterior fixação na escola da Cidade, parecem apontar para um movimento processual de construção da vida na Cidade, onde mora e trabalha até os dias actuais.

Já os contextos sócio-históricos trazem uma marca significativa, no sentido do encaminhamento de seu processo formativo, das regras de comportamento impostas na infância e, posteriormente, no impedimento na realização do Curso de Educação Física em Lisboa pelo facto de socialmente não ser bem visto, já que seu namorado também estava morando lá para estudar. Destaca-se, também, a vivência no contexto anterior e posterior ao 25 de Abril.

A formação de Bela encontra força numa matriz pessoal e partilhada. As *experiências da vida* trazem a aprendizagem da luta constante pela afirmação de sua liberdade, de sua forma de ser como pessoa no mundo, contudo este movimento não a centraliza em si mesmo, aponta para o outro, para a partilha que assume relevância ao longo de sua *trajetória profissional*. A partilha com colegas mestras mais experientes e com estagiários, no período de trabalho na escola anexa, impulsionam o processo de construção da docência em suas concepções e práticas. Por outro lado, a vertente *académica* tem uma referência importante no movimento dialéctico que produz entre rejeição e apropriação crítica. Rejeição das memórias e experiências de cerceamento e apropriação, ressignificação crítica - tendo como referência central sua própria forma de ser e de estar – das intensas práticas pedagógicas no desporto, das referências Didácticas fundamentais da Escola do

Magistério Primário e do movimento de reflexão teórica sobre a prática aberto pela realização do Complemento de Formação.

Quadro nº 7: Principais acontecimentos biográficos: Bela

Período da vida	Acontecimento biográfico	Contributos para a formação docente
Infância	<p>Nascimento em 1957 e a infância na Aldeia.</p> <p>Mudança da família para a Cidade para dar apoio à irmã de Bela.</p> <p>Grande apoio e incentivo da mãe no processo de formação das filhas.</p> <p>Infância tranquila, sempre a brincar.</p> <p>Repressão das meninas e a não-aceitação da postura de Bela – as repreensões da mãe.</p> <p>A escola como uma “seca”: as rígidas práticas disciplinares e pedagógicas.</p>	<p>Desenvolvimento de sua forma de ser e de estar: muita vivacidade, gostava de ver, curiosa.</p> <p>Busca de construir uma prática diferenciada, como contraponto à sua experiência como aluna.</p>
Juventude	<p>Realidade da juventude no contexto de vida de Bela – a não liberdade.</p> <p>No Liceu, a identificação com os professores de Educação Física.</p> <p>Apesar de ter capacidade, nas outras disciplinas era uma aluna normal, foi passando. As marcas negativas, professores muito rígidos.</p> <p>Tristeza profunda por não poder cursar Educação Física. Revolta que leva à interrupção dos estudos por um ano.</p> <p>Decisão de fazer admissão para a Escola de Enfermagem e para a Escola do Magistério.</p> <p>Reflexão e a decisão de cursar o Magistério. A identificação com o Magistério ao longo do curso.</p> <p>Aos dezoito anos: sente-se com mais liberdade, a possibilidade de dar opiniões, maior maturidade.</p>	<p>Grande entusiasmo e o papel fundamental do desporto, nomeadamente do basquetebol, na vida e formação de Bela.</p> <p>Importância dos conteúdos trabalhados no curso da EMP.</p>
Vida Adulta	<p>Saída do Magistério e o início da trajectória profissional em Montes e Vales.</p> <p>Casamento aos vinte e um anos.</p> <p>Intercâmbio entre as aprendizagens com os alunos e com os filhos.</p> <p>Colocação na Escola Anexa à EMP: “foram anos muito, muito enriquecedores”.</p>	<p>A importância dos saberes construídos na EMP, mas a aprendizagem fundamental da experiência: o errar, o tropeçar e o levantar. Um saber vago confrontado com a realidade.</p> <p>Aprendizagens da vida partilhada com o casamento.</p> <p>Intenso processo de formação</p>

<p>Realização de acções de formação contínua.</p> <p>Mudança na organização da escola que deixa de ter a característica de escola anexa.</p> <p>Diferença entre o passado e o presente: maior solidariedade e partilha contrapõem-se ao isolamento dos professores.</p> <p>Realização do Complemento de Formação.</p> <p>Dificuldade de conciliar trabalho, realização da Licenciatura e vida familiar: o apoio e a partilha com o marido.</p> <p>Prática pedagógica que busca a aprendizagem dos conteúdos que são fundamentais, de uma forma que não seja aborrecida nem para eles e nem para Bela. Estarem juntos de um forma divertida.</p> <p>Perdas traumáticas na família: Bela coloca-se como um pilar de sustentação. O estimo da escola e das crianças no momento de luto.</p> <p>Força necessária para a continuidade da vida. O crescimento que vem com o sofrimento.</p> <p>Recentes e diversas experiências profissionais.</p>	<p>no contacto com professoras mais experientes – o aliar a teoria à prática.</p> <p>Importância do acompanhamento de estagiários no processo de formação.</p> <p>Construção e interacção de saberes docentes: a prática construída intuitivamente e a oportunidade de reflexão sobre os fundamentos teóricos no Curso de Complemento.</p>
--	--

1.3. Professoras do Porto:

- **Isabel: a formação como inversão de imagens.**

O objecto simbólico da trajectória de vida de Isabel é a cana, a palmatória, os gritos, o cheiro, o perfume da professora – uma marca pela negativa: *“foi uma experiência muito má e eu nunca, eu nunca pensei em ser professora, nunca pensei; eu queria ser tudo menos professora. Eu queria ser enfermeira, eu queria ser cabeleireira, eu queria ir para a costura, queria fugir de ser professora, e eis-me professora. Pronto, que caminhos é que eu percorri para chegar até aqui?”*. Na infância, viveu uma experiência dura no âmbito escolar, por outro lado, no ambiente familiar e na Aldeia, experimentou a intensidade do aconchego e da liberdade.

Os pais de Isabel tinham a quarta classe - a mãe era doméstica e o pai trabalhava na indústria têxtil, mas sempre cuidaram para que os filhos tirassem um curso. Os avós paternos e maternos viveram muitas dificuldades para criar os filhos. A avó materna era filha de um médico, mas, nesse tempo, *“as meninas não estudavam, estavam em casa, eram os bordados, eram essas coisas todas”*. Ela se apaixonou pelo avô de Isabel que era um homem

pobre; eles se casaram contra a vontade da família, *“tiveram que viver do seu trabalho, porque a família virou mesmo costas. Tiveram onze filhos, todos frequentaram a escola, pelo menos até a quarta classe. Portanto, já vêm numa linha que a escola era necessária e a minha mãe não pôde estudar, não é? Porque os pais não tinham possibilidades, mas fez sempre tudo para que nós pudéssemos tirar um curso, ela dizia muitas vezes, ‘eu posso não vos deixar nada, mas um curso vou fazer tudo; agora, se vocês não quiserem, até aos dezoito anos, meus amores, enquanto morarem aqui na minha casa, os livros são os vossos melhores amigos’”*.

Na Aldeia, viveu momentos de aprendizagem na família e na partilha com os vizinhos. Lembra das brincadeiras com o senhor idoso que sempre estava de chapéu e com outro que usava bengala; fugia de casa para observar e ajudar o ferreiro.

Ele tinha uns carvões assim que eram redondos e que punha lá e depois nós fazíamos assim, que era para dar ar, para aquilo ficar em brasa para ele trabalhar o ferro... Pronto, fui sempre assim, muito arisca, não gostava muito de estar em casa; assim, muito certinha, assim, de brincar no monte, a subir as árvores não, porque tinha medo das alturas, nunca subia às árvores, mas de, por exemplo, andar na mota de pau que o meu irmão construía mais o amigo, assim brincadeiras de rapaz. Até me diziam que eu era meio rapaz macho, diziam assim *“é um rapaz macho”*, uma *“Maria rapaz”*, mas fui sempre assim, nunca fui muito de bonequinhas.

Na escola primária, entretanto, um contexto de violência...

Como eu te digo eu bato aí sempre nessa tecla, o ensinamento que eu tiro enquanto aluna do 1º Ciclo foi sempre o afastamento que eu tinha que fazer em relação a imagem professora, aquela referência que eu tinha como professora, não é? E o sofrimento todo o dia. E eu, muitas vezes, eu nem senti muito na pele a violência da minha professora, não senti, mas era todo o contexto em que eu vivia, em que eu via colegas. Eu vejo colegas à minha frente a fazer xixi para as pernas abaixo com medo da professora; portanto, é uma imagem que eu tento limpar da minha, das minhas memórias, mas que está presente, mas que está sempre presente.

Porque ela, a nossa professora, usava muito esse sistema, os *“melhores”* alunos faziam perguntas aos *“piores”* alunos e, um dia qualquer, o mapa de Portugal e eu tinha que perguntar os rios a determinados colegas que estavam ali, que ela mandou para o estrado e eles não sabiam. E, então, eu tinha que pegar na régua da professora, que a minha mão nem abrangia a régua, e dar palmatórias aos meus colegas e, claro, eu não conseguia pegar naquilo e fazia assim e, então, ela exemplificou como é que eu tinha que fazer aos meus colegas na minha mão e eu não preciso dizer mais nada, não é?

Como reacção ao sofrimento vivido, em determinado momento, começou a faltar as aulas: *“Houve uma altura, um período que eu ficava pelo caminho, não ia para escola com*

determinadas colegas, ficávamos a brincar, até claro que chegou o momento em que ela mandou chamar a minha mãe na escola, não é? E a minha mãe convencida de que eu ia todos os dias à escola, saía a mesma hora, entrava à mesma hora. Depois a minha mãe teve uma conversinha comigo de pé de orelha e tal e eu tive que ir à escola todos os dias, não é?". Na época das festas e comemorações, a mãe sempre mandava presentes para a professora, mas Isabel não os entregava. E assim cursou os quatro primeiros anos da escola primária com a mesma professora e foi também ela que lhe deu explicações para o exame de admissão. Poucas meninas continuaram a estudar, mas por pressão dos pais Isabel continuou.

A passagem da Escola Primária para o Liceu foi um *"alívio"*, a *"libertação de um peso pesado"*, cada disciplina um professor, aulas de cinquenta minutos... Seu percurso foi normal, sadio e feliz, com excepção do Inglês, onde teve alguma dificuldade. Foi estudar numa cidade próxima, viveu novos ambientes e novas aprendizagens: lembra do ir e vir de comboio e das novas amizades. A adaptação à cidade foi tranquila, já era um lugar muito conhecido, onde os irmãos também estudavam.

A escolha do magistério se deu por influência da família, Isabel não queria ser professora, fugia, mas os caminhos a levaram.

Portanto, a minha irmã estava a estudar, estava a formar-se como professora e eu lutava para não ser professora. Em casa havia uma tendência, orientar-me no sentido de ser professora, porque mostravam-me sempre as partes menos agradáveis das profissões que eu queria ser para me mudarem, levar para o rumo. Quando eu me decidi ser professora, eu agarrei-me a uma ideia que ainda hoje me orienta neste papel de orientadora educativa, eu nunca poderia ser igual ou semelhante à minha professora. Tinha que fazer tudo para fugir daquela imagem e foi sempre essa, essa força e essa lembrança que me norteou no papel de ser orientadora educativa, ver nos alunos, eu queria que os alunos me vissem como uma amiga, como uma amiga.

Quando estava no quinto ano do Liceu, fez exame de admissão ao magistério, mas como chumbou no Inglês, não tinha o 5º ano completo e não pôde entrar naquele momento. Foi, então, para um Colégio fazer o 10º e o 11º ano e foi nesse contexto que viveu a intensidade o 25 de Abril.

Quando eu estava no Colégio, então, foi quando se deu o 25 de Abril e, apesar de ser tabu falar na política, o fascismo, a ditadura, aquilo falava-se assim muito em sussurro. Os pais até nem falavam muito com os filhos, para os proteger, era uma forma de protecção dos filhos... Quando se deu o 25 de Abril, entrou um grupo de jovens pelas salas a dentro, e os professores não reagiram, coisa que a nós estranha muito, porque aquilo era muito o professor era o detentor da sabedoria, era o professor que decidia, que mandava, que nós éramos meros ouvintes e obedecíamos. E, então, entraram pela sala a dentro e vamos lá para fora festejar,

porque se deu uma revolução, que para mim aquilo era tudo estranho, para mim e para os meus colegas, para a maioria dos colegas.

Alguma coisa estranha aconteceu *“e mexeu com a escola e com os professores, sim senhor, portas abertas e tudo bem”*: o ano lectivo já estava acabar e houve uma reformulação a nível de exames, uma facilitação do processo; por outro lado, ninguém dava muitas certezas. Nos anos seguintes, já no Magistério, Isabel sentiu uma grande mudança, mas cada um tinha uma linguagem. *“A nível do Ministério toda a gente andava a..., eu sei lá, toda a gente tinha medo de determinar leis, porque foi um percurso, foram muitos anos de ditadura, de um momento para outro, democracia...”* Isabel sentiu que estavam perdidos e que não saiu preparada como deveria *“nós fomos as cobaias do Ministério, do sistema educativo”*. De seu tempo do curso, lembra especialmente de uma professora muito formal e exigente, mas que mantinha um bom relacionamento com a turma, fora do espaço escolar. *“Portanto, eu tive uma professora, que era a professora (...), no Magistério, que me marcou bastante. E, então, ela era, então, assim muito certa, muito formal, mas muito amiga, engraçado ela tinha os dois extremos - muito formal, muito exigente na sala, mas depois convidava-nos a um grupo a ir a casa tomar chá com ela e, nessa parte informal, ela tentava consciencializar-nos da profissão que nós íamos ter”*. Em meio a chás e bolinhos, Isabel e suas colegas foram levadas a pensar no sentido na importância da profissão.

Com o casamento e o nascimento do primeiro filho, o início de uma nova etapa de vida. Após o término do curso, não conseguiu colocação e ficou em casa, no contexto do retorno de portugueses que viviam em África e voltaram para Portugal, e os professores chegaram de lá com muitos anos de serviço, concorreram e assumiram as vagas no sistema educativo, não havendo muita possibilidade para os que estavam começando. Como já tinha seu primeiro filho não quis concorrer a nível nacional. Sua primeira experiência no magistério foi numa substituição, já no final do ano lectivo. Nesse momento procurou apalpar o terreno, auscultando os alunos e seguindo o movimento da própria turma num processo educativo onde a centralidade se colocava sobre os manuais e os alunos eram ouvintes.

Numa segunda fase, Isabel conseguiu colocação, iniciou, efectivamente, a trajectória docente na monodocência e, então, viveu os medos, mas respirou fundo e seguiu em frente. Em seu processo com os alunos foi aprendendo, questionando, reflectindo:

E a pessoa vai fazendo, vai, muitas vezes, vendo que asneira que eu estou a fazer, depois tenta de outra forma e vai construindo todo o seu percurso, caindo e levantando, levantando e caindo; no ano seguinte, a tentar não fazer a mesma asneira. Porque fazemos muitas asneiras, olha, com vinte e oito, vinte e nove anos

de profissão, quantas asneiras eu não fiz? Quantas asas eu não cortei, inconscientemente, mas tenho consciência disso hoje. Quantas vezes uma pessoa, porque até foi assim que viu, foi assim que sentiu, era assim que via a colega do lado, qualquer trabalho que uma pessoa achava que não estava correcto e passava uma cruz a vermelho. O que que isso significava para as crianças? Quando se rasga uma folha com um trabalho de uma criança? Isso uma pessoa vai aprendendo, questionando e vendo e reflectindo, mas faz-se, eu fiz.

Isabel guarda a lembrança de momentos felizes vividos com os alunos e a boa relação mantida com eles, com as famílias, e o entrosamento com a comunidade escolar. Rememora uma turma com a qual teve uma especial relação, marcada pelo compromisso, pela sede e busca por informações dos miúdos, pela integração entre si e no processo de aprendizagem, pela afectividade que até hoje os liga. Mas da monodocência traz a marca da interdição da partilha, o sentimento de posse do professor em relação a sua turma, as leis de cada sala, o isolamento, onde o perguntar era visto como sinónimo de fraqueza. Havia grande dificuldade de encontro e diálogo com os colegas, os horários eram incompatíveis e a flutuação de professores dificultava ainda mais o intercâmbio. Teve também a experiência de ser professora e directora, um tempo de intenso trabalho burocrático, quando levava muito trabalho para casa e tinha que ir frequentemente à delegação.

Mas, Isabel começou a se sentir incomodada com sua prática pedagógica e movimentos instituintes capilares começaram a se fazer presentes. Inicialmente manifestou uma não conformidade em trabalhar com os manuais que até então orientavam seu trabalho com os alunos. E foi assim que deu *“um passo de gigante, de gigante. Era eu que construía as fichas mediante os níveis dos meninos e os conhecimentos dos meninos. Primeiro era com um tabuleiro de gelatina que aprendi...”*.

Já não sei a receita, mas fazíamos num tabuleiro..., como é que se diz? Alumínio e depois havia uma paparoca que se fazia e punha-se, e nós chamávamos de tabuleiro de gelatina, e púnhamos no tabuleiro e deixávamos aquilo solidificar, fazíamos uma matriz do mapa com químico, com químico e, depois, a folha que estava por baixo do químico estava bastante marcada com o químico e, então, essa folha, nós púnhamo-la naquela gelatina. Depois daquelas horas, é um dia ou dois que tinha que ficar, ó filha, a antiga portuguesa era assim, e nós passávamos aquela matriz e ela ficava gravada ali e, então, eu pegava numa folha nova e fazia cópias.

Isabel começou a fazer as tarefas para os alunos, *“ao nível deles, indo ao encontro dos seus conhecimentos e já rejeitava aqueles livros que era rasgar a folha e dar, porque falava em assuntos que os meninos nem sabiam do que se tratava, pronto. Portanto, isso aí eu já rejeitava há muitos anos, mas o manual ainda acompanhava”*. Mas, nas férias, começou a se sentir muito incomodada: *“olha não vou usar os manuais, não quero, este ano não vou*

usar os manuais". Como os pais já os tinham comprado, numa reunião conversou com eles e propôs uma nova forma de trabalho com os manuais: de trás para frente. *"Comecei, então, foi aí que eu me decidi trabalhar com o método natural e, portanto, o livro para mim não me dava jeito. Porque era o "p", carreirinhas do "p", o "pa", não me dava jeito. Era lutar contra a maré..."*. Começou, então, a usar o livro do fim para o princípio, *"porque no fim dos livros é que já vinha os textozinhos e depois é que vem e é o processo, da frase à palavra e à letra, percebes? O processo foi ao contrário"*. Os pais que já a conheciam, confiaram em seu trabalho.

Através de uma colega, Isabel começou a ter notícias de uma prática educativa que lhe chamou atenção *"uma escola em que os alunos questionam os professores, em que os alunos estão implicados em toda organização, ... e que são eles próprios que conseguem gerir os conflitos, resolver os seus problemas..."*. A colega que a apresentou a escola tinha um filho que estudava lá, e as duas se encontravam uma vez por mês nas reuniões do Conselho; uma trabalhava de manhã; e a outra, de tarde e não tinham como conversar. Isabel já tinha alguns anos de experiência, mas um *"bichinho"* começou a incomodá-la, a deixá-la insegura no seu papel como professora. Ela começou então a visitar essa escola, depois de seu dia de trabalho com seus alunos.

O que é que eu comecei a fazer? A distância não era muita, eu comecei, no fim do meu dia de trabalho, eu comecei a vir cheirar isto. Já não tinha meninos aqui, mas tinham colegas que ficavam e que falavam sobre todos os meninos, se havia um menino, um problema com um menino todos os colegas estavam preocupados com esse menino. E, então, o ter inveja é muito feio, mas eu comecei a ter inveja destes colegas daqui, onde todos se preocupavam com todos, onde todos conheciam e comecei a vir mais vezes, mais vezes, mais vezes, comecei a levar ideias de cá para lá, comecei a tentar implementar, com muitas dificuldades, porque eu era só na turma, só eram aqueles meus meninos, eu levava para os meus meninos.

Veio, então, o convite para trabalhar nessa escola. A decisão foi difícil, ela estava há anos na escola onde trabalhava, perto de sua casa; uma decisão que também envolveu questões pessoais, pois ela não poderia acompanhar o processo escolar de sua filha da mesma forma: *"E havia, então, aí qualquer coisinha que me fez reflectir, pensar, analisar, avaliar. Tive o apoio da família e disse que sim ao projecto, porque pensei assim, é um momento que eu vou ter que por a minha filha um bocadinho de lado, que pesa muito a uma mãe, como mãe, mas poderá ser a minha única oportunidade de eu crescer profissionalmente, não é? E, então, tirou-me uma hora de sono, essas coisas todas, mas eu abracei a ideia..."*. Os pais

aprendizagens significativas e mencionadas em diferentes momentos de sua narrativa, como mobilizadoras de reflexão e análise sobre o sentido que gostaria de construir para sua prática educativa. Por outro lado, é a materialidade da docência, o campo das experiências profissionais que constitui o espaço-tempo de transformação de concepções e práticas.

Quadro nº 8: Principais acontecimentos biográficos: Isabel

Período da vida	Acontecimento biográfico	Contributos para a formação docente
Infância	<p>Nascimento em: 1954.</p> <p>Ênfase e direcção dos pais no processo de formação de Isabel e dos irmãos: “os livros como companheiros”.</p> <p>Escola Primária: a cana, a palmatória, os gritos, o cheiro, o perfume da professora – a marca pela negativa.</p> <p>Prática pedagógica da Escola Primária: segregação dos alunos e violência - interdição do desejo de estudar.</p> <p>Continuidade dos estudos por pressão dos pais.</p> <p>Passagem da Escola Primária para o Liceu: um alívio, a libertação de um peso pesado.</p> <p>O vir de comboio, o ter novas amigas.</p>	<p>Brincadeiras e aprendizagens no contexto da Aldeia: a participação no trabalho do Ferreiro, as brincadeiras de “Maria rapaz”, a aprendizagem da partilha do alimento.</p> <p>Novos contextos e novas aprendizagens na passagem da Escola Primária para o Liceu.</p>
Juventude	<p>Acontecimento do 25 de Abril: a manifestação dos jovens e a falta de conhecimento da realidade política.</p> <p>Encaminhamento para docência – influência da família: um caminho a contra mão.</p> <p>Direcção dos pais no sentido do prosseguimento dos estudos.</p> <p>Uma professora significativa no magistério:.</p> <p>Não contribuição da formação académica: momento de incertezas e reestruturação – o sentir-se cobaia.</p>	<p>Aprendizagem com a experiência do 25 de Abril.</p> <p>Referência de uma professora significativa – conscientização sobre a profissão.</p>
Vida Adulta	<p>O ser “retornada”: a dificuldade de colocação.</p> <p>Início da trajectória profissional: substituição quase no final do ano lectivo, durante um mês e meio.</p> <p>No início da prática profissional: a busca de informação com colegas que nem sempre estavam disponíveis.</p>	<p>Aprendizagem que vem da memória da Escola Primária: uma baliza – o nunca aproximar-se daquela prática.</p> <p>Desenvolvimento e consolidação da prática na monodocência.</p>

	<p>Primeiros anos de trabalho.</p> <p>Colocação e o início efectivo da trajectória docente: os medos; o respirar fundo, frente a uma nova etapa.</p> <p>Monodocência: a interdição da partilha, o isolamento, <i>perguntar como sinónimo de fraqueza</i>.</p> <p>Lembranças de momentos felizes: com alunos, famílias e comunidade.</p> <p>Uma turma especial que a marcou: o compromisso dos miúdos, a integração entre eles e no processo de aprendizagem, a afectividade que até hoje os liga, a sede e a busca por informações.</p> <p>Experiência de ser professora e ser directora.</p> <p>Um passo de gigante: não identificação com os livros de fichas. A construção das fichas mediante o nível dos meninos.</p> <p>O não se sentir confortada. Notícias de uma prática pedagógica diferenciada: primeiros movimentos de aproximação. O não se sentir confortada: movimento pessoal de reflexão sobre a docência.</p> <p>Um “bichinho a começa a deixar insegura”: a aproximação inicial da escola onde trabalha hoje e a busca de conhecimento sobre prática da escola.</p> <p>Visitas à escola fora do horário de aulas: diálogo e troca com os colegas.</p> <p>Caminhos de uma construção ainda muito solitária.</p> <p>A decisão de não usar os manuais.</p> <p>Contribuição e incentivo de Lurdes.</p> <p>Mudança de escola. O convite para actuar na escola, o movimento de reflexão sobre as questões familiares e a aceitação do convite.</p> <p>Tempo para cheirar, sentir e reconstruir imagens da docência.</p> <p>Chegada na escola: desafios e dificuldades de um processo de reconstrução da docência e de postura consolidadas ao longo do tempo. Movimento de crescimento enquanto pessoa.</p> <p>Crescimento da escola e um momento de crise.</p> <p>Intensidade do trabalho no período de crescimento acelerado da escola.</p> <p>Decisão de sair da escola onde trabalha.</p>	<p>Contribuições das acções de formação: oportunidade de partilha – a docência como um caminho sem receitas.</p> <p>Processo de formação: o fazer muitas asneiras, caindo e levantando, levantando e caindo.</p> <p>Com a aproximação da escola actual, um gradual movimento de reflexão.</p> <p>Reconstrução partilhada da prática pedagógica.</p>
--	--	---

- **Clara: a formação como caminho de encantamento e curiosidade.**

Eu venho de uma família humilde... minha mãe me conta que a minha bisavó era de uma família muito rica e apaixonou-se por uma pessoa, pelo meu bisavô, que era uma pessoa muito pobre... Como ele não tinha muito, pronto, não tinha dinheiro, na altura, ainda no séc. XIX, foi para o Brasil fazer fortuna... Eles namoravam às escondidas, ele foi para o Brasil e ela ficou grávida. Que que acontece? Meu bisavô morreu no Brasil com malária; portanto a minha bisavó, ao fim e ao cabo foi posta de lado pela família e criou a minha avó sozinha, com a ajuda de um familiar que era Padre... e ajudou, ao longo da vida, ela criar esta filha, que é a minha avó, mãe da minha mãe, avó materna. Pronto, a minha avó cresceu, é uma família humilde com muitas dificuldades, porque na altura as pessoas tratavam mal a minha bisavó por causa disso.

Em finais da primeira guerra, ser mãe solteira foi uma marca complicadíssima, mas a avó cresceu e frequentou a escola primária, fez até o 4º ano, *“e o tal Padre ajudava-a muito nos estudos e cultivou nela o gosto por ler”*. A avó de Clara começou a ganhar a vida fazendo bordados, era a fada do lar. Ela se casou e teve nove filhos: *“uma família com bastantes dificuldades económicas numa altura de fome; portanto, na segunda guerra, minha mãe fala do tempo que passou fome. E a minha mãe aprendeu muito com a minha avó ...”*. Aprendeu a costura, tornou-se costureira e aprendeu também o gosto pela leitura. O pai de Clara era empregado têxtil, casaram, estiveram um tempo em Portugal e, depois, emigraram para a Alemanha. Tiveram três filhos, Clara é a mais nova, havendo uma grande diferença de idades. Por problemas de saúde de sua mãe, retornaram da Alemanha quando Clara ainda era muito pequena: *“minha mãe tem também a quarta classe e, também, tem uma grande paixão pelos livros que vem desde a minha bisavó: bisavó, avó e mãe”*.

A infância se passou numa Aldeia muito tranquila, onde até hoje mora. Sempre teve hortas, coelhos, patos, galinhas, *“temos o nosso próprio chá, temos chá de cidreira, mesmo nosso, e a salsa, e apanhar a salsa, o limoeiro, brincar no quintal, também brinquei, ler no jardim, lia muito no jardim, pronto, tem aquele clima...”* *“... Uma salsa de meter inveja, toda a gente pedia salsa, eu levava os raminhos de salsa, as cenouras, também chegamos a ter cenouras; os feijões, os tomates e as alfaces, portanto temos sempre uma hortinha ali, e os ratos que estragam tudo e tal, sempre um problema. Portanto, sempre tive esse contacto com o campo, uma Aldeia sossegada”*. No ambiente familiar, Clara sempre recebeu muita atenção e cuidado dos pais, aprendeu com eles a importância do trabalho. Como os irmãos eram muito mais velhos não brincaram juntos, mas eles a protegiam, especialmente o irmão e a irmã a ajudava na escolaridade.

Ela influenciou-me bastante. Porque é assim, a minha irmã é mais velha do que eu oito anos, e eu sempre vi a minha irmã como uma boa aluna, a referência para mim... Ela influenciou-me muito em várias vertentes, desde a maneira de estar, se bem que eu sou muito mais desorganizada do que ela...". (...) O meu início da leitura eu não aprendi com a professora, eu aprendi com a minha irmã, a minha irmã ajudava-me muito nos trabalhos de casa ...

A irmã torna-se educadora, ensina-a a ler e a escrever, acompanha as tarefas escolares, influencia em sua paixão pela Arte e pelos livros. *"Porque ela estava mesmo comigo, conversava, havia coisas que eu já sabia, mas ela mesmo assim conversava, puxava por mim"*. Quando Clara tinha dez anos, a irmã foi para Lisboa, fazer o curso de Design e ela precisou aprender a caminhar sozinha: *"isso para mim foi um grande choque, porque eu aí é que me apercebi o quanto é que eu estava ligada, eu chorei muito, eu lembro"*. Nos finais de semana estavam juntas e via os trabalhos dela *"foi aí, se calhar, que eu fiquei muito vocacionada para Arte, para pintura, porque ela pintava, ela desenhava e as cores de pastel..."*. *"Portanto, aprendi muito por causa dela e o gosto que eu tive pela História da Arte eu acho que foi ela, não sei quando é que começou, mas deve ter sido por aí"*.

A experiência na escola de 1º Círculo traz marcas e memórias fortes. A sua professora tinha sido também de sua irmã que era excelente, ganhou o prémio de melhor aluna. Clara já foi para escola preocupada: *"eu estava com medo de não ser tão boa como a minha irmã"*, por outro lado a irmã a alertou *"olha que ela é má, cuidado que ela..."*, *"havia o mito que ela, quando vinha vestida de vermelho para a escola, era quando estava mal disposta..."*.

Ela era uma pessoa nova, ela era nova, tinha vinte e poucos anos, estava no início de carreira, quer dizer não estava no início de carreira, mas já tinha uns anos de prática, mas era uma professora antiga, a antiga portuguesa, ao fim e ao cabo, porque ela era nova, mas uma professora completamente ultrapassada, completamente antiquada, régua tudo, um rigor. Era uma professora autoritária, má, afectividade não existia, a minha sorte é que eu era a irmã da Margarida, que era a minha irmã que ela conhecia... E, depois, ela dividia a turma, para além do terror que batia forte e feio, ela dividia a turma. Era assim, quem estava à frente, nas filas, eram os melhores alunos, todo o resto que estava para trás eram os alunos que não prestavam. Portanto ela puxava pelos melhores alunos e quem não era bom aluno estava lá para trás, estava lá num canto esquecido e era nesses miúdos que ela descarregava mais, portanto. Eu não posso dizer que ela batia-me muito, o que mexia comigo era a injustiça...

Os melhores alunos tinham um tratamento especial e eram tomados como exemplos, os demais sentavam-se atrás e eram relegados. A reza fazia parte da prática diária e era preciso total atenção, olhar direccionado ao crucifixo, caso contrário, levavam reguadas; o

ensino memorizado, as aulas expositivas, o tema das composições definido pela professora, um excesso de trabalhos de casa, a grande distância e a não preocupação com a aprendizagem dos alunos. A escola torna-se para Clara uma obrigação, era um castigo estar ali. *“A única coisa de boa que eu acho que ela fazia, não tinha só pontos negativos, é que ela, aqueles meninos que não podiam pagar os livros, ela oferecia os livros, ela pagava o material e pagava os livros”*.

A passagem para o quinto ano foi um alívio para Clara, ela começou a gostar da escola, descobriu o prazer de aprender, a paixão pela História, *“os reis, as rainhas, os castelos, para mim tinha uma paixão muito grande pela História e a partir daí comecei a ler livros”*. *“Aí é que eu tive a paixão pela escola, porque tinha mais professores, havia diferentes disciplinas, aquilo era novo para mim e aí é que eu comecei a gostar das coisas e aprender. Até aí, era tudo muito morno, muito morto, eu não gostava”*. Na escola descobriu as Pirâmides do Egito e a História da Arte, fortalecendo seu interesse pelas humanidades. Teve alguns professores que a cativaram, como a de Geografia, uma professora disponível, que gostava de ouvir os alunos, de entrar no universo deles, puxar seus interesses, que procurava um ensino contextualizado nos acontecimentos da actualidade. Lembra que numa actividade a professora deu contribuição a diversos grupos da turma, era boa pessoa e boa professora, ponderada, calma. Como aluna, Clara torna-se exigente, gostava de fazer as coisas sozinha, fazia leituras solicitadas, gostava de perceber.

Nesse contexto, sua adolescência foi tranquila, um momento de encantamento pela leitura. Em sua escola primária não teve hora do conto, momento do livro, não havia nenhuma biblioteca, o único livro era o manual *“com aqueles textos e pronto. Lembro-me de folhear o manual e a primeira coisa que me interessou muito foram as ilustrações, tinha um manual com umas ilustrações, que me chamava atenção, ainda o tenho”*. Não tinha nenhum gosto pela leitura. Depois, quase no final do 1º Ciclo, começou a perceber os caminhos de leitura de seu irmão, grande leitor de banda desenhada³⁰⁵: *“o meu irmão era um leitor de banda desenhada, o homem-aranha, tinha lá em casa muitos livros de banda desenhada, não era muito comum na altura as pessoas lerem banda desenhada”*.

Enquanto isso também a minha irmã era mais para os contos infantis, a Branca de Neve, os contos tradicionais portugueses também, pronto. Depois e eu não lia banda desenhada, mas via lá em casa, era muito..., a minha mãe lia muito e o meu pai lia também o jornal, lia muito também. Eu não tinha muito esse gosto, por causa, se calhar, por causa da minha professora, não sei... No final do 1º do Ciclo, descobri os livros da Agatha Christie e aí comecei a ler livros da Agatha Christie e

³⁰⁵ No Brasil, usamos a expressão “história em quadrinhos”.

assim comia-os todos, lia-os todos, depois passei para o Sherlock Holmes e a partir daí saltei, ou seja, nunca peguei muito nos livros infantis... Comecei e, pouco tempo depois, já estava a ler Gabriel García Márquez, que eu adoro ler o Gabriel, o Mia Couto, sei lá, alguns clássicos da minha mãe, porque tinha lá em casa... Portanto, eu comecei logo a pegar em pesos pesados... portanto nas férias aproveitava para os ler. Ao fim e ao cabo, então, inscrevi-me cedo na biblioteca, ia muito a cidade, aproveitava para dar um passeio, para comer os croissant que são excelentes, ..., então, nas férias de verão, eu por mês lia por aí quarenta livros ou mais! À tarde ia, passava a tarde, ia de camioneta, sozinha, ia para a biblioteca ..., a biblioteca tinha revistas, tinha livros, tinha tudo, podia ouvir música também, conheci muitas coisas lá e passava as tardes lá, ia depois buscar os meus croissant, comia lá qualquer coisa e vinha para casa, eram assim as minhas tardes...

Nessa fase, acompanhou a dificuldade de alguns colegas com drogas e com os namoros que a ajudou a reflectir sobre seus próprios caminhos. Seus pais se divorciaram quando tinha dezoito anos, mas foi um processo encarado naturalmente. Quando concluiu o secundário, tentou ingresso para Licenciatura em História da Arte, mas não conseguiu, foi um choque, a interdição de caminhos que desejava, foi a primeira vez que viveu a experiência de um caminho negado. A partir daí vieram as outras possibilidades:

Que que eu agora vou fazer? Vou concorrer para, pronto, estive a estudar o que que havia de curso e pensei, ora bem, professora do 1º Ciclo e lembrei-me logo da minha professora. E eu, bem, é, pode ser, vou estudar para isso, vi as Universidades, era uma possibilidade, porque eu também professora não desgostava. Agora o 1º Ciclo para mim, pensava, lembrava-me da minha professora e pensava, “só espero não me tornar como ela foi”. (...) Portanto, optei por ir para o 1º Ciclo e depois houve uma colega minha que estava a estudar e que estava a tirar esse curso, que entrou no ano que eu não entrei e ela disse: “olha que interessante, estou a gostar muito, depois vais estagiar, vais trabalhar com crianças, portanto, vais tirando o curso e vais trabalhar com crianças; portanto, vai ser uma parte teórica e uma parte prática, é interessante, até podemos dividir quarto juntas.

Durante o curso, senti uma abordagem essencialmente teórica, leituras descontextualizadas, muitas lacunas, mas guarda a lembrança de professoras de Literatura e Matemática que desenvolveram uma abordagem prática. Nesse período, “a preparação foi eu que me fui construindo”. No estágio, entretanto, vivenciou uma experiência marcante, esteve numa escola muito complicada, numa zona de grande toxicodpendência, problemas com álcool, onde de manhã ouviam-se tiros. A professora cooperante desenvolvia uma prática pedagógica que a fazia lembrar de sua professora primária - as crianças tinham medo dela, não existia relação afectiva. Mas, contraditoriamente, a professora tinha boas ideias para os estagiários, apesar de não as colocar em prática e foi um período de aprendizagem. Mas foi com uma aluna que uma aprendizagem muito significativa aconteceu.

Eu ainda tinha, na minha ideia que os professores têm que ter aquela postura, não de uma forma violenta como eu aprendi que eu achava isso..., mas uma postura de distância e eu com essas crianças que quase que pediam colo e, então, comecei a estabelecer, foram elas que fizeram, me moldaram, digamos assim. Portanto havia lá uma miúda que já tinha uma certa idade, já poderia estar no quinto ano, mas estava ali retida há muitos anos que tinha algum atraso mental e foi essa que mais pediu carinho a mim, ... olha, eu ainda hoje me lembro dela, era um amor de menina... Foi ela que me fez ver que o professor não é aquele que está ali que mantém aquela postura, não, eu brincava com ela no recreio, ela vinha sempre ter comigo, oferecia-me bolachas, ela tinha sempre uma bolacha para mim; então, foi aí que me fez ver as coisas de outra forma. Porque eu também não tinha grandes modelos, pensando bem, agora analisando as coisas, não tinha modelos...

A conclusão do curso foi uma grande alegria para sua família, a mãe, o pai, as tias, *“toda gente ficou muito contente”*, mas depois veio o desafio do emprego, porque *“as coisas estavam mal”*. Realizou os primeiros concursos, mas não conseguiu colocação, iniciou sua trajetória profissional numa escola particular, substituindo temporariamente uma professora. Lá entrou em contacto com uma realidade nova: meninos filhos de pais ricos, em geral, crianças sem dificuldades, meninos felizes e sem problemas, sentiu facilidade no desenvolvimento do trabalho com uma turma de primeiro ano. Trabalhou a iniciação à leitura e à escrita por meio do método analítico-sintético, utilizando os manuais. Procurou sempre brincar com os alunos, desenvolver a expressão dramática, músicas e a articulação entre os conteúdos escolares, causando estranheza ao Director da escola sua postura e proximidade dos alunos.

Quando concluiu o período de substituição nessa escola, estava novamente sem emprego e realizou um novo concurso, não obtendo colocação. Soube, entretanto, da luta de uma escola pública que desenvolvia uma proposta pedagógica diferenciada e que estava sendo, então, cerceada pelo Ministério da Educação e não tinha professores. Clara foi, então, a um evento de apoio a essa escola e lá soube que estavam precisando de professores, se ofereceu para ajudar e iniciou uma nova etapa de sua trajetória de vida e formação. Chegou na escola como voluntária e passou a ajudar o grupo de crianças que estava na iniciação à leitura e à escrita. Já tinha feito leituras sobre a escola, ainda no período de Licenciatura, mas chegou com o olhar curioso, a escola estava cheia de miúdos, *“uma confusão total, não sabia quem era quem”*, não havia professores em número suficiente, mas, mesmo nesse contexto, sentiu serenidade.

Pouco tempo depois, recebeu um convite para integrar o quadro como professora: ficou contentíssima da vida, mas, ao mesmo tempo, cheia de expectativas.

Isso é uma escola diferente, eu vou ter que perceber como é que isto funciona, que isto não tem nada a ver com a experiência que eu tive. Eu vim de uma escola particular, completamente diferente, pronto, e vi que aqui tinha muitos meninos complicados, até era mais parecido com aquilo que eu conheci no estágio... “Meteu-me confusão a questão deles terem o plano e ter que ir ver ao plano o que que eles estão a trabalhar. Estava habituada é a fazer as planificações, era eu que fazia das aulas, portanto, a professora dizia é o tema, é as plantas e eu desenvolvia a planificação. O que eles fazem na data X, às X horas, portanto tudo controladinho, aqui eu vi que não havia nada disso e até fiquei contente, porque não gostava nada das planificações... O que mais me agradou é assim, eu não estou sozinha, portanto qualquer dúvida, tenho aqui a colega para me ajudar. Ótimo, para mim é ótimo, porque eu estava numa fase em que tinha muitas dúvidas, ainda tenho e aquela pessoa vai me ajudar a como é que se aborda isto, o que que eles fazem aqui. Portanto, tem sempre ali alguém para me ajudar... O que mais me entusiasmou aqui foi não estar só e a relação que se estabelecia com os miúdos. Não era aquela figura distante, fria, que mantém a ordem, limpinha, não é? Assim serena, mas de uma forma rígida, não. As professoras sentavam-se ao lado dos alunos, tratavam-se por tu, não havia muito “oh, professora”, era “oh, Clara”, não é? ... Portanto, tem sido, apesar das condições todas que a escola estava a viver, de crise, a crise, não senti aquela crise, porque eu ainda estava, para mim era tudo novo e até estava a ser bom para mim, uma experiência ótima.

Clara actuou junto com Isabel durante dois anos, com os *“meninos da primeira vez”*³⁰⁶, sentiu muita ansiedade frente ao processo de alfabetização: *“eles não vão aprender a ler assim”*. Teve muitas dúvidas, mas foi crescendo, aprendendo, perguntando, lendo, procurando, questionando, ouvindo muito caladinha para aprender, bebendo: *“ainda estou a aprender muito, ainda tenho muito para aprender”*. Nesse processo de “iniciação”, as imagens de sua experiência na escola primária vieram como contraponto: *“Como aluna nunca imaginava que a minha professora ia sentar ao meu lado a ler comigo, nunca leu, a leitura era ela a ler na secretária e eu ali e ai de mim que eu, às vezes, até gaguejava, porque tinha medo e tremia... nunca tal me passou pela cabeça, portanto tudo aquilo que eu tinha, eu fui desconstruindo...”*.

A escola passava por uma reestruturação e, também, por um processo de afirmação social de uma prática educativa que se desejava instituinte e, ao mesmo tempo, Clara foi consolidando sua forma de ser e de estar na docência, passou a trabalhar com outro grupo de alunos, especialmente com a área de Língua Portuguesa. Como professora procura uma relação próxima e brincalhona com os alunos: *“estar e brincar com eles, estar ao lado deles”*; respeitar o ritmo e a herança das crianças, ajudar os que mais precisam, dar atenção especial a cada aluno, contribuindo para que as crianças sejam felizes, gostem de aprender. Sua paixão pela Arte foi incorporada à sua prática pedagógica, na articulação de todas as áreas, por meio da música, do desenho, da cor. É grande a responsabilidade do professor de

³⁰⁶ Alunos do 1º ano escolar.

Primeiro Ciclo e também a intensidade do trabalho, há muitas correcções que precisam ser feitas fora do horário escolar.

Ao longo de seu caminho na docência, teve o apoio de colegas com quem partilhou e aprendeu. Na escola particular, recebeu sempre apoio e, na escola pública onde foi trabalhar, a proximidade de Isabel e o acompanhamento de seu trabalho foram inspiradores, especialmente sua forma de brincar com as crianças e de incentivar cada um no encontro de seu próprio caminho. A busca de compreender os alicerces de sustentação da prática pedagógica da escola onde trabalha a levou a um intenso processo de autoformação: *“também incidi muito tempo de estudo só para perceber como é que esta escola funciona, ... perceber quem é o Freinet, quem é o Paulo Freire, quem é o Dewey, quem é, onde está aqui nessa prática, a importância de um plano do dia, de um plano da quinzena, da auto-correcção”*. *Investiu muito tempo para perceber os vários métodos de leitura e escrita: “quando uma criança não consegue atingir com determinado método, vamos tentar outro, porque todos os métodos são bons, desde que resultem, são bons..., portanto esta escola exigiu que eu estudasse os vários métodos de iniciação à leitura e à escrita”*. Quanto à formação contínua, procura fazer acções todos os anos para se actualizar, acções ligadas à prática e aos desafios que encontra na sala de aula.

A teoria é fundamental, sem dúvida, eu dou importância à teoria, mas uma teoria em que se ponha em prática, não uma teoria que não me diga nada para por em prática, uma teoria está aliada à prática, uma prática está ligada à teoria, portanto a prática constrói a teoria também, portanto as duas coisas não estão separadas...

#####

Da vida de Clara pulsa a formação. Num movimento sereno e sossegado, tal como o clima de sua Aldeia, somos conduzidos pela narrativa ao encontro de uma menina estudiosa, uma adolescente leitora e uma jovem professora pesquisadora, numa diversidade de experiências guiadas **pelo encantamento e pela curiosidade**.

Na infância, a afectividade e a intensidade do ambiente familiar formador contrapõem-se ao rigor, conservadorismo e frieza das práticas da escola primária, com a força e o sentido da interdição da aprendizagem, transformada em obrigação e castigo. Entretanto, a história de leitoras da família, passando por bisavó, avó, mãe e irmã, inicialmente sufocada pela escolarização, manifesta sua presença e, no final da infância, Clara se vê fisgada pela leitura. De um processo de formação morno e morto, a adolescência vai conduzindo à descoberta do prazer da aprendizagem: a História da Arte e a literatura como paixões, tardes

na biblioteca a devorar livros! Em seu caminho de formação, encontramos uma *irmã educadora*, é com ela que aprende a leitura e a escrita, o gosto pela Arte e o incentivo no percurso como leitora. A separação, quando a irmã se muda para estudar, é sofrida, mas constitui um importante momento de autonomização de seu percurso de formação, Clara fortalece sua forma de ser e estar como pessoa, estudante, mas sobretudo como eterna aprendiz.

A interdição de uma escolha profissional traz um sentimento novo: a frustração, o não alcançar um objectivo almejado, gera tristeza e decepção, indica contudo uma aprendizagem importante - os planeamentos nos escapam, é preciso estar sempre pronto para reorganizar projectos de futuro. E é no movimento de reorganização que Clara se encontra com a docência de 1º Ciclo, reafirmando, contudo, que nunca gostaria de ser como sua professora primária.

Apesar de desejar construir sua prática educativa em outras bases, a força da referência sobre a docência sinalizava o distanciamento entre professor e aluno e, neste momento, é uma *aluna educadora* que, no contexto do estágio, rompe as barreiras, mostrando que ensinar e aprender exige proximidade e “amorosidade”. Clara deixa sempre a porta aberta para alguém entrar e ensinar-lhe, a *aluna educadora* conduziu o encontro com a imagem que buscava, e é esta imagem que procura traduzir em prática docente.

No caminho da docência, uma *escola educadora, colegas educadores, alunos educadores* onde se partilha a construção de uma prática educativa comum. Ali também, movida pelo encantamento e pela curiosidade, tem construído um caminho de autoformação partilhada.

Toda sua trajetória se desenrola no ambiente de Aldeia, em contacto directo com a natureza, a relação de cordialidade e partilha com a vizinha. Esteve em outra cidade durante quatro anos para realização da Licenciatura.

Dentre as dimensões formadoras da trajetória de Clara destaca-se a formação familiar, a aprendizagem do valor do trabalho e do estudo na construção da vida, bem como a força de uma geração e um ambiente de leitores. Por outro lado, as experiências profissionais, como fontes permanentes de questionamento e curiosidade, despertando um caminho de autoformação partilhada com colegas e alunos.

Quadro nº 9: Principais acontecimentos biográficos: Clara

Período da vida	Acontecimento biográfico	Contributos para a formação docente
Infância	<p>Nascimento na Alemanha, em 1979.</p> <p>História de leitoras na família: bisavó, avó, mãe.</p> <p>Infância na Aldeia, em Portugal: o contacto com a natureza, a relação de cordialidade e partilha com a vizinhança.</p> <p>Incentivo dos pais em relação ao processo de formação e escolarização de Clara.</p> <p>Relação de Clara com os irmãos: a protecção do irmão, a participação da irmã no processo de formação e escolarização de Clara.</p> <p>Actuação efectiva da irmã na formação de Clara até os 10 anos.</p> <p>Choque da separação da irmã e a aprendizagem do caminhar sozinha.</p> <p>A escola primária e a interdição do gosto pela leitura, escrita e formação: lugar de obrigação e castigo. A prática pedagógica na Escola Primária: um ensino conservador, autoritário e distante dos alunos.</p> <p>Paixão pela História da Arte.</p> <p>Descoberta da leitura.</p>	<p>Aprendizagem de valores com os pais: a importância do estudo e do trabalho.</p> <p>O gosto pela leitura nutrido desde a infância.</p> <p>A irmã como uma referência de boa aluna e em sua forma de ser e estar.</p> <p>Aprendizagem da leitura e da escrita, acompanhamento das tarefas escolares, o gosto pela Arte – contribuições da irmã educadora.</p>
Juventude	<p>Ambiente de leitura na família: influências da mãe, do pai, do irmão e da irmã.</p> <p>Intensa trajetória de leitura: as tardes na biblioteca e os deliciosos <i>croissants</i>.</p> <p>Divórcio dos pais.</p> <p>Processo de escolarização e o interesse pelas humanidades.</p> <p>Postura de Clara como aluna: o ser exigente, o fazer as coisas sozinha, o investimento nas leituras solicitadas.</p> <p>Tentativa de ingresso na Licenciatura de História da Arte: grande frustração e choque. A interdição de caminhos desejados.</p> <p>Ingresso na Licenciatura para o 1º CEB.</p> <p>Sentimento de lacuna e de perda de tempo em relação à formação académica.</p> <p>Relação de proximidade estabelecida com os alunos durante o estágio. A história de Maria.</p>	<p>O intenso gosto pela leitura desenvolvido no ambiente familiar.</p> <p>Referência e aprendizagem da docência com a professora de Geografia.</p> <p>Centralidade das experiências do estágio em sua formação: o contacto com uma realidade complexa.</p> <p>Imagem construída sobre a docência e o movimento de ruptura: uma postura de distância X a necessidade de afectividade que envolve o processo educativo.</p>

	Conclusão do curso: alegria da família e o desafio do emprego.	
Vida Adulta	<p>Primeira experiência profissional: a substituição em uma escola particular.</p> <p>Chegada, conhecimento e adaptação inicial ao trabalho na Escola Pública.</p> <p>Movimento de reconstrução de concepções e práticas: contraponto entre suas lembranças da Escola Primária e a prática pedagógica na Escola Pública onde trabalha.</p> <p>Fixação na Escola Pública: o desafio de reconstrução de imagens e práticas docentes.</p> <p>Momento de crise na escola e de abertura de intensas aprendizagens para Clara.</p> <p>Memórias da formação contínua.</p> <p>A partir de uma necessidade da escola a descoberta da literatura infantil e da poesia.</p> <p>O escrever para crianças: uma recente descoberta.</p>	<p>A contribuição das colegas na construção de sua prática profissional.</p> <p>Contraposição entre a prática pedagógica de sua Escola Primária e sua prática como professora: a proximidade com os alunos.</p> <p>Importância de Isabel em seu processo de formação: a forma como brinca com as crianças e como incentiva cada um no encontro de seu próprio caminho.</p> <p>Novo sentido de planificação, o não estar sozinha, relação de proximidade com os miúdos.</p> <p>Movimentos de autoformação: fase de pesquisa – busca de compreensão dos alicerces de sustentação da prática pedagógica da escola onde trabalha. Intensas leituras e pesquisas.</p> <p>Intensas contribuições da formação contínua na construção de sua prática.</p> <p>Consolidação de formas de ser e de estar na docência: contribuir para que as crianças sejam felizes, gostem de aprender; uma relação próxima e brincalhona com os alunos: estar e brincar com eles, estar ao lado deles; incorporação da paixão pela Arte em sua prática pedagógica.</p> <p>Da busca de um modelo de caminho na docência ao encontro com o sentido de construção permanente: conclusão de que não há receitas para contar histórias, assim como não há receitas para a docência, um longo caminho de namoro e amadurecimento.</p>

2. Professoras brasileiras:

2.1. Professoras de São Gonçalo:

- **Hélida: a formação como caleidoscópio - múltiplas cores, imagens e experiências.**

Ele é muito bonito, esse caleidoscópio é muito bonito... Nessa época dos seis meses de aula matada, eu fiz um grupo de amigos que é um grupo de amigos diferente, eles eram adolescentes diferentes dos adolescentes mais moleques, eram intelectuais. Nessa época, eu li “Hamlet”, eu li Macbeth, eu fui a concerto na Sala Cecília Meireles, eu só fazia coisa de intelectual, porque eles eram intelectuais, esses amigos. Além de jogarem mau-mau, não é? Aí era a parte nada intelectual, a gente jogava muito mau-mau. E, assim, era um grupo que gostava de rock, mas rock progressivo era “*Yes, the people, pink floyd*”, era o que a gente ouvia fora, um deles era compositor de ópera.

Hélida recebeu de um dos amigos da turma do “*mau-mau*” o título de “*a garota com os olhos de caleidoscópio*” e foi este um dos objectos de memória que trouxe para a narrativa de sua história de vida; objecto que fala de uma fase de muitas aprendizagens e transformações, os espaços de encontro informal e de amizade tomaram a cena de seu processo formador e a escola foi esquecida durante meses. “*Eu tinha um monte de coisa para fazer fora, eu digo que eu tinha e ninguém acredita em mim. Eu tinha um monte de coisa para fazer...*”. Muitas coisas para fazer entre leituras, actividades culturais e o prazer da convivência.

Mas, além do caleidoscópio, também vieram, como objectos de memória, algumas fotos que trouxeram lembranças da infância e a importância de pessoas como sua mãe, seu pai e sua avó. A formação académica dos pais é o Ensino Médio, a mãe professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e seu pai desenvolveu, ao longo da vida, diversas actividades profissionais como vendedor, agente imobiliário, tendo também inserção política. Com ele, viveu muitas histórias e aventuras e guarda memórias de rir e de chorar, ele é “*uma figura*”, “*uma pessoa muito boa*”, que a marcou por sua grande afectividade: “*meu pai era um moleque, tão moleque que conseguiu morrer com quarenta e seis anos, mas foi uma pessoa fundamental na minha vida de muitas formas*”. A mãe traz a força feminina na manutenção da família e na educação dos filhos; a instabilidade profissional do pai trouxe dificuldades financeiras graves que ela enfrentou com intenso esforço e trabalho. “*Uma professora apaixonada*” que influencia a escolha da docência por Hélida e sua forma de ser e de estar.

A avó veio da Ucrânia para o Brasil com sete anos, depois da primeira guerra mundial, fugindo do comunismo. Marcou sua presença pela rigidez e seriedade, mas também pelos muitos momentos de partilha em actividades culturais e viagens. Nas fotos dos passeios em família, três gerações sempre juntas: Héliida, sua mãe e sua avó. Já o seu avô contava as histórias da Glorinha *“que era uma criatura perfeita que meu avô me contava que era quem eu tinha que ser... eu lembro muito das histórias da Glorinha que ela era muito boazinha, muito cumpridora dos seus deveres...”*. Um contexto familiar rico de experiências e desafios.

Sem interferência da família, desenvolveu uma forte experiência religiosa ao longo de toda vida. Pequenininha, quando ia com os pais a um clube, passava tempos longos numa capela conversando com os Santos; fez o catecismo sozinha, sem que sua mãe soubesse: *“Ai um dia eu cheguei para ela com uma cartinha do catecismo, avisando que eu precisava arrumar a roupa. “Como? De onde? Quem te botou no catecismo?” “Como assim?” ... E cadê que alguém tinha condição de comprar vestido ... Eu resolvia as minhas coisas eu ia, eu fazia...”*. Desde a infância, Héliida agiu de forma corajosa e autónoma e foi tomada por sua família como uma pessoa forte.

Na escola, viveu experiências felizes, entrou no Jardim-de-infância, com quatro anos, iniciou no Rio, depois a família mudou-se para São Paulo, onde ficaram pouco tempo. No retorno, ingressou numa escola pública estadual, onde ficou até à oitava série: *“... eu tive muito boas experiências, assim, eu sempre fui muito selerepe, muito intrometida, muito... Gostava de participar de tudo que era clube, tudo que tinha para se participar eu gostava de participar... A gente fez um clubinho da gente, aí tinha carteirinha, tinha foto, eu lembro disso assim, mas isso foi um movimento voluntário dos alunos não lembro de ter ninguém coordenando não”*. Da alfabetização, também traz boas lembranças: *“...Eu fui alfabetizada pelo método da abelhinha, lembro até hoje das aulas. Gostava, eu gostava muito daquilo, hoje falam mal, mas eu era tão feliz, puxa vida! Eu gostava tanto de esperar para o próximo capítulo... É, eu gostava daquilo e ... na festa do livro a gente ganhou um livrinho, eu lembro do livro até hoje ... “Um gatinho não é demais”, eu lembro que a gente foi lendo aquilo, pintando, porque ele era em preto e branco e a gente podia pintar, foi assim ... foi uma época feliz mesmo”*.

Quando cursava as séries iniciais, conheceu um amigo importante de sua trajetória:

Não me pergunte porque Antônio tinha o prazer de sair lá do ginásio e sentar comigo naqueles brinquedos que a gente escala, todo cheio de ferro. E ficava horas conversando comigo, a gente era muito amigo, mas tínhamos uma diferença de

idade de dez anos, eu tinha oito quando o conheci, ele tinha dezoito... Então a gente era muito amigo e tal e ele fez parte de muitos movimentos na escola que eu de longe acompanhava, eles puseram fogo no auditório da escola, porque eles pediram reformas para pessoal de teatro e tudo, pediram reformas e não conseguiram e puseram fogo, aquilo deu uma confusão danada, porque a gente estava na ditadura, em plena ditadura...

Foi por intermédio desse amigo que, alguns anos mais tarde, foi convidada para participar como monitora do “Projeto ARE³⁰⁷”, que visava desenvolver actividades para as crianças no período de férias: *“me colocaram como monitora de uma turma, eu tinha doze anos quando eu tive a minha primeira turma de, aspas, “professora”, entendeu?... Ai, quer dizer, me convidaram para pegar essa turma como monitora, tinha alunos que eram mais velhos que eu, muito maiores do que eu, mas foi uma experiência muito legal; assim, de uma semana mais ou menos, mas foi bem legal, foi assim que começou mesmo”*, um primeiro ensaio na docência.

Com quinze anos, ganhou de presente de sua avó uma viagem ao Rio Grande do Sul: avó, filha e neta viveram dias felizes de comemoração. Foi também na adolescência que se deu a intensa experiência com a turma do “mau-mau”, assim, durante o ginásio, a centralidade de suas aprendizagens não se colocou na escola, mas na praça em frente, no encontro com os amigos, com eles partilhou uma etapa importante de sua formação. Foi, também, nessa fase da vida que viu os problemas do pai com o alcoolismo se agravarem, ele ficou muito doente, aposentou-se. Nesse contexto, repetiu duas vezes a 8ª série por dificuldade em Matemática e por faltas. Mudou, então, para um colégio particular, com uma bolsa integral e começou a conciliar trabalho e estudo.

Papai quando ele adoeceu, eu tinha quatorze anos quando ele adoeceu de vez que a doença pegou mesmo, a cirrose, quer dizer, a doença durou quatro anos, fugindo do hospital, falando os palavrões mais descabidos que você possa imaginar nesse meio tempo. Ele fugia do hospital, ... ou então ele dizia, vou sair e saía mesmo e muito bem relacionado com políticos com tudo. Eu fui trabalhar numa fábrica de fósforo para ajudar em casa, porque a gente estava passando necessidade mesmo, de verdade, ... eu trabalhei ali como fosforeira um, mas só consegui ficar três meses, também não consegui ficar mais tempo...

Logo depois, o colégio fechou e Héliida foi, então, fazer o Curso Normal numa escola Cenequista³⁰⁸: *“papai arranhou vaga lá para mim, ... eu tinha bolsa, mas não era integral não... E meu pai morreu eu estava nessa escola, aí acabou que eu fiquei com a bolsa*

³⁰⁷ Alimentação e recreação escolar.

³⁰⁸ Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC, fundada em 1943, com objectivo de ampliar as possibilidades de estudos aos mais pobres. (www.cenesc.com.br/nacional/historico.php, acesso em: 23 Setembro 2007.)

e terminei de estudar". E, no seu primeiro dia nessa escola, um importante e inesperado reencontro:

Estou eu, no primeiro dia de aula, estou subindo as escadas para primeiro ano básico ... quem vem descendo as escadas? O Antônio, aí eu falei, "o que você está fazendo aqui?". Ele perguntou "o que você está fazendo aqui?", eu falei "eu estudo aqui", ele falou "é, então, talvez eu seja seu professor", ele já tinha se formado e foi meu professor. Então, é muito lindo. É, a gente tem muitas histórias assim. Ele foi, ele foi meu professor durante todo o segundo grau, ele foi meu professor também. Ele dizia que era meu pai, meu pai morreu ele me adotou... Ele é escritor, é ator, assim, uma pessoa que eu admiro muito, um grande amigo...

As lembranças da escola normal trazem imagens de um importante processo de formação sócio-política, de comprometimento com a educação: *"a gente estava terminando a época da Ditadura... Era oitenta e cinco, ... eu me formei em janeiro de oitenta e cinco, ... ainda não se tinha grande projeto educativo, mas, ao mesmo tempo, tinha uma vontade de mudar..."*. A prática envolvia músicas, discussões, leituras *"a gente sempre interpretava músicas, eu lembro de muitas aulas e um dia ele interpretou "O bêbado e a equilibrista", sabe qual é? Que é música, uma linda, não é? E ela ficou muito mais linda para mim, porque ela passou a ter sentido, todo esse sentido e esse peso da ditadura, porque ela fala basicamente disso de uma forma muito metafórica. É muito bonita; então, a gente trabalhava muito com essa coisa das metáforas, eu acho que nasceu muito nessa época essa paixão, aliás eu nunca tinha pensado nisso não, eu estou pensando nisso agora. Estou percebendo isso agora. Porque eu lembro dele fazer muito esse exercício com a gente, de pegar texto e fazer a gente enxergar o que estava escondido no texto, o que que você podia procurar por trás do texto. E aí lia muito, eles me emprestavam muitos livros, ele me emprestou muitos livros"*. Desse tempo, guarda a força da experiência e não o conteúdo e a técnica; participou de movimentos de estudantes e da organização do grémio da escola, manteve uma grande amizade com os professores.

Da Escola Normal à prática docente como professora, ficou o comprometimento com a educação e uma forte intuição como ingredientes para o dia-a-dia de seu trabalho: *"eu não tinha muita bagagem, então, eu experimentava muita coisa, eu testava muita coisa, eu intuía muita coisa, mas eu acreditava que eu tinha que ter compromisso com quem estava na minha frente. E eu acho que isso veio para mim, muito através da relação com esses professores³⁰⁹, com essa escola, que foi um momento muito legal, muito especial mesmo"*. Héliida trabalhou por pouco tempo numa escola particular e logo ingressou como professora

³⁰⁹ Professores da Escola Normal.

da rede pública municipal de São Gonçalo, na escola da comunidade onde morava e onde sua mãe também trabalhava.

Os primeiros anos foram de total paixão e envolvimento, sua primeira turma era de alfabetização e tinha quarenta e dois alunos e a segunda, foi a que marcou de forma inesquecível. Rompendo com a dinâmica proposta nas escolas, insistindo muito com a direcção, conseguiu trabalhar com eles por três anos consecutivos: *“essa segunda turma foi a mais importante, porque eu fiz, naquele tempo, o que hoje se chama ciclo”*. No início de sua trajetória profissional, fez um curso de formação e assistiu a uma palestra com Emília Ferreira: *“eu fui a tal palestra que ela deu, eu fazia um curso de alfabetização nessa época, oitenta e oito. Quer dizer, eu sempre me interessei por essa coisa e eu sempre gostei de estudar, eu fiquei tanto tempo longe da Faculdade, porque eu era soberba mesmo, dizia que não precisava”*.

Sua prática pedagógica era inquieta, assim como sua presença na escola, a aula de Geografia acontecia num passeio pelo bairro e a alfabetização buscava sempre o lúdico e o envolvimento dos alunos, num processo permeado de afectividade. Héliida mostra a foto da festa do livro dessa turma, fala o nome de cada um e conta suas histórias. *“Eu tenho muito orgulho deles, porque muitos deles conseguiram ir longe e trilhar um caminho muito difícil para aquela comunidade ... e assim pelo menos todos eles têm uma vida legal, encontram um caminho bacana, mas a gente tinha mesmo umas discussões interessantes, eu tenho muito orgulho deles mesmo, muito”*.

Depois de sete anos nessa escola, foi convidada para actuar como Coordenadora de Cultura; entretanto, problemas sérios aconteceram com a directora e Héliida e sua mãe foram transferidas de escola. Um momento de ruptura em sua trajetória profissional, de “choque com a realidade”, pois saiu de uma escola que amava e foi trabalhar num bairro muito distante, um novo contexto social e pedagógico.

É muito longe e é um lugar que não tem nada, era um conjunto habitacional feito para PMs³¹⁰, que os PMs não usaram e foi invadido por comunidades de favela do Rio... Os alunos diziam, contavam para gente o dia da invasão que tinha sido um processo muito recente também; então, eles conheciam a história da invasão, eles vieram desse processo da invasão e aí era uma comunidade ainda mais complicada. E a directora dessa escola já era o estereótipo do lobo mau... as experiências com ela foram todas elas muito fortes; assim, e eu lembro que eu andei um tempo tão, ela chegava na escola eu tremia, tremia mesmo, eu ficava tão nervosa quando ela chegava na escola que eu não conseguia me concentrar em nada de tanto medo que eu sentia, mas foi um ano muito ruim. Eu tinha saído de um lugar que eu era feliz, que eu não queria sair. Foi extremamente frustrante, nossa! Eu sofri muita coisa,

³¹⁰ Polícia militar.

foi um ano muito difícil para mim o ano de noventa e três, por causa dessa transformação e, ainda por cima, com ela tão malvada assim, ela era aquele tipo de diretor que coloca um funcionário para vigiar você e para vigiar os professores. Então, toda hora passava um olhando na porta da sala para ver o que que você estava fazendo e eu sempre fui um pouco rebelde para tudo...

E aí a gente chegava lá e você ficava quinze minutos mais cedo batendo um papo com os professores na sala dos professores e era a hora que a gente se articulava mais e tal, se fortalecia um pouquinho. Quando ela percebeu isso, ela proibiu que a gente ficasse na sala dos professores no horário da entrada. Você tinha que chegar na escola e ir para a sua sala esperar os alunos dentro da sua sala. O recreio era todo ele separado para a gente não se encontrar. Era mesmo, juro (risos). Só que, como sempre, as lógicas rompem, o que que acontecia? A gente combinou de não entrar na escola, a gente ficava os quinze minutos lá fora batendo papo até ela tocar o sinal, quando ela tocava o sinal a gente entrava na escola.

Por outro lado, a história de vida de seus alunos e o contexto também eram muito difíceis:

Era uma comunidade muito complicada. Eu tinha te falado de assassinato, de fato, eu estava dando prova, um dia, os meus alunos todos de cabecinha baixa, esperando eu distribuir a prova e um líder da comunidade que estava sempre lá pelo quintal da escola, o quintal da escola era muito grandão. É, eu lembro eu estava do lado da janela assim, os meninos passaram na janela assim, “agora, agora, não sei o que, não sei o que lá” e a gente escutou os tiros e ele foi morto dentro do quintal da escola. Eu tive sorte, eu tenho que dizer para você que eu tive sorte, porque os meus alunos estavam dentro da sala de cabeça baixa, foi super fácil controlar a situação. Agora, tinha aluno no recreio, eles passaram com ele na carroça pelo meio das crianças e levaram embora, botaram numa carroça e levaram embora. É eu já vivi muita coisa, eu já vi e vivi muita coisa em escola e aprendi muita coisa também. Assim, a gente vai aprendendo um monte de coisa, coisa boa, ruim, são as memórias boas, é complicado...

Mas, a escola recebeu uma Orientadora Educacional que, aos poucos, foi fazendo a mediação e conseguindo alguns avanços. No ano seguinte, Héliida pediu remoção e foi para outra escola, onde trabalhou na Coordenação de Cultura e na Coordenação Pedagógica. A partir de então, sua actuação profissional se diversificou em acções tanto em escolas como junto à Secretaria de Educação e à Secretaria de Cultura. Organizou e desenvolveu oficinas de criação, feiras de artes, grupos de leitura - um tempo de muitas amizades, fortes aprendizagens e um grande prazer no desenvolvimento do trabalho. Seu envolvimento com o município se fortalece, “*é a minha história mesmo*”.

Ao longo de sua trajectória docente, sempre participou de cursos e formações, que não eram obrigatórios, “*ao contrário, era muito difícil conseguir quem fizesse. Mas eu era sempre voluntária para tudo. “Tem curso, ah, eu vou, pode deixar que eu vou” ... Aí, eu então nunca fiquei longe de estudar, mesmo não estando estudando formalmente eu estava sempre*

fazendo um curso de alguma coisa, sempre...”. “Todas elas foram úteis, muito úteis no decorrer da minha vida assim, porque elas foram me formando mesmo, eu acredito na formação continuada porque me formei continuamente”.

Logo que terminou o ensino médio, Héliida fez o vestibular, mas não conseguiu ingressar, assim se afastou e desenvolveu o discurso do “*eu não preciso*”, mas, participando de um grupo que trabalhou na proposta participativa de educação para o município, foi muito incentivada por um amigo, fez o vestibular e ingressou no ano de 2000, num curso de graduação em Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano, voltou para a sala de aula, foi um tempo muito fértil em que procurou “*aplicar*” tudo que estava aprendendo, “*ai eu ia botando tudo para fora*”. As memórias da graduação se articulam as da Escola Normal, uma trajetória de grande envolvimento e afetividade com os colegas e professores, a abertura de uma visão mais crítica e política. Os conhecimentos foram, também, sendo reconstruídos em novas abordagens para o ensino das áreas de conhecimento.

Na vida adulta, o reencontro com um dos antigos amigos da turma do mau-mau conduziu ao casamento, união duradoura com um companheiro que tem apoiado a trajetória de vida e formação de Héliida. E é num tempo de fertilidade no ensinar e no aprender que a vida traz um acontecimento biográfico central: o nascimento dos filhos gêmeos, menino e menina. Um menino especial, como toda criança, que requer uma série de cuidados e canaliza as forças e energias de Héliida e abre caminho para um campo de aprendizagem que vai sendo tecido nos desafios do dia-a-dia, com a família e no contacto com outras mães de crianças especiais que, também, ensinam e aprendem.

O crescimento da família traz novas demandas financeiras e Héliida faz, então, outro concurso público e ingressa como professora da rede municipal de Niterói. Os desafios se acumulam entre o cuidar dos filhos muito pequenos, a graduação e agora duas matrículas como professora. Assim, o ingresso em Niterói foi doloroso, difícil, tanto nas relações estabelecidas com direcção da escola, como também na dimensão pedagógica e pessoal. Héliida recebeu, em sua sala de educação infantil, um aluno de quatro anos com Síndrome de Down:

... eu acho que as pessoas me escolheram, justamente porque eu tinha um filho especial. Eu acho até que é um raciocínio lógico, uma pessoa que já está um pouco preparada, pelo menos. Mas não foi muito fácil para mim não, acho que foi mais complicado do que, do que poderia parecer a princípio”. Ele “não parava nunca, nunca, ele fazia uma besteira atrás da outra sem parar. Ele não dava cinco minutos de trégua, então se ele derrubasse aquilo ali e eu fosse apanhar ele já estava

jogando a televisão no chão. E eu sozinha, então, eu incluí ele e desincluí os outros dezenove alunos da turma, porque eu não conseguia dar aula, eu só andava atrás dele o tempo todo!” “E aí eu acho que era muito doloroso para mim, porque eu ficava pensando como vai ser o meu filho na escola, será que ele vai ser tão problemático assim como ele está sendo para mim? Como que a professora dele vai reagir?” “Eu já fui convidada para falar, para contar essa história duas vezes, porque a musicoterapeuta do meu filho me chama para dar este depoimento, porque eu sou mãe de uma criança especial e sou professora com uma experiência não muito positiva com a inclusão. Mas alguém que defende a inclusão com unhas e dentes, só que eu, eu acredito no suporte, eu acredito numa porção de coisas...

Hélida se viu sozinha, sem apoio, mas apesar das dificuldades estava envolvida com a turma, com o trabalho, estava ali inteira, fazia registros de sua prática, lutou para a que a turma conseguisse uma professora de apoio. Nesse tempo de dificuldades, encontrou nos colegas da graduação aceitação e acolhimento. Na conclusão de seu curso apresentou uma monografia construída em grupo, um trabalho que a envolveu e reforçou seu gosto pela escrita e pelas metáforas.

Logo depois de concluir o curso, iniciou a pós-graduação e lá a escrita de sua monografia, agora individual, trouxe a força de um acontecimento biográfico de formação. Quando começou, já sabia qual a monografia queria escrever *“mas, como já dizia Caetano, ele diz isso na minha vida, todo o dia ele resolve dizer isso na minha vida: “a vida é real e de viés”, ela não é do jeito que a gente pensa antes, ela vem do jeito que vem...”*, então nas aprendizagens do curso, no contacto com o orientador a monografia que tinha idealizado foi sendo desconstruída e a partir daí ficou, longo tempo, sem saber como caminhar, estacionada durante meses.

Sabe quando você tinha esvaziado completamente o sentido daquilo que você vinha fazendo, eu tinha um sumário imaginário da monografia que eu ia fazer. Aquilo já não tinha mais nenhum, nenhum, nenhum interesse para mim, não, nunca mais eu ia conseguir escrever aquilo que estava planejado, mas também não sabia como escrever de outro jeito. Aí fiquei, fiquei, fiquei, aliás, foi graças a Portugal, também, que a coisa mudou, foi o José Pacheco. Ele deu uma palestra e foi a partir dessa palestra que ele deu ... No dia seguinte da palestra, a gente teve uma aula e ela levou um livro dele e falou que ele escrevia de uma forma diferente, mas que isso também era teoria, que isso também era coisa valorizável no espaço acadêmico. E aí eu li, eu comprei e li as cartas para a neta “Para Alice com amor”. E aí como eu sempre amei crônicas, porque sempre amei crônicas, mesmo desde muito molequinha gostava de ler crônicas, gosto até hoje; aliás, agora gosto mais. É, aí eu falei assim, “hum, e se eu escrevesse crônicas na minha monografia e se eu fizesse tudo diferente?” ...Cheguei em casa e escrevi oito crônicas e escrevi vinte e cinco páginas, num dia assim, porque estava tudo ali, muito engraçado e assim escrevi e ri muito das coisas que eu tinha escrito, ri, mas ri de me acabar com as coisas que eu tinha, ou então de chorar, porque essas crônicas é isso..., assim, de aprender, de refletir sobre as experiências de uma outra forma, e aí tornando mais

conscientes o que que eu aprendi, o que que eu não aprendi, aí foi legal, porque eu brinco muito.

Sua monografia foi, assim, (auto)biográfica, a partir de uma temática, Héliida retomou sua história de vida, reconstruindo-a por meio de crônicas. Um tempo intenso de formação que se articula a uma etapa também de serenidade em sua trajetória profissional. Depois de muitas experiências no magistério, hoje trabalha atendendo os alunos no laboratório de informática, tanto em São Gonçalo como em Niterói. Um tempo de maturidade, estabilidade que se abre em desejos para o futuro que envolvem a continuidade da formação através do Mestrado.

#####

“A garota com os olhos de caleidoscópio” constrói seu **movimento de vida e formação, articulando diferentes cores, imagens e experiências**. Suas memórias trazem momentos de rir e de chorar, cores fortes, cores suaves. Imagens da menina, da jovem e da mulher que faz das experiências mais quotidianas tempo e espaço de formação. Tal como com o caleidoscópio, olhar sua trajetória indica o múltiplo, o plural, a polifonia.

Na infância, referências marcam sua formação: a mãe, o pai e a avó. Com a mãe, a força na manutenção da família e na educação dos filhos; com o pai, o confronto com os desafios da vida, com as dificuldades existenciais de cada ser no mundo, mas também a afetividade intensa, a desconstrução e o despojamento. Na avó, rigidez e seriedade se aliam aos muitos momentos de partilha em atividades culturais e viagens. A memória da escola de 1^a à 4^a série aparece pela participação ativa num clubinho, organizado por alunos e pelo encontro com um amigo que vai acompanhar toda sua trajetória.

A *“fase do mau-mau”* é um tempo de grandes transformações, a escola perde o sentido, pois as aprendizagens que vêm da praça, do encontro, das aventuras, da partilha, das leituras e atividades intelectuais sérias é muito mais intensa, rouba a cena e indica sentidos de uma formação que se constrói na partilha informal e muito ligada à cultura. O tempo da Escola Normal traz encontros e reencontros e a consolidação de uma visão de mundo comprometida com a realidade política e educativa.

Na vida adulta, encontramos acontecimentos biográficos importantes: o início e o desenvolvimento da trajetória profissional, o afastamento e o retorno à vida acadêmica formal, o casamento e o nascimento dos filhos. A docência é vivida intensamente nas práticas da sala de aula, na coordenação de atividades culturais, na coordenação pedagógica, em

diversos projetos. Contextos sócio-culturais, alunos, colegas, a participação em cursos dão o tom de um tempo intenso de formação/transformação. O retorno à vida acadêmica formal com o ingresso na graduação em Pedagogia marca um movimento de reflexão sobre sua trajetória na docência, reflexão que caminha ao longo dos cursos realizados e na elaboração de sua monografia de pós-graduação onde, por meio de crônicas, retoma histórias e memórias de suas experiências na docência. No caleidoscópio, as imagens indicam um tempo onde a formação se constrói nas idas e vindas do cotidiano da escola, da prática educativa, das reflexões e estudos no espaço acadêmico. Com o casamento e o nascimento dos filhos, um acontecimento biográfico de desafios e novas aprendizagens.

Encontramos, no processo de formação de Héliida, indícios da polifonia das experiências vividas, construídas, partilhadas e, também, a afetividade e abertura ao outro, a busca constante e ativa, na intensidade da leitura de livros e da vida. As relações com os outros são intensas ao longo de toda sua trajetória. É possível contar sua história de formação pelas pessoas que marcaram cada uma das fases de sua vida: na infância, a mãe, o pai e a avó; na adolescência, a *“turma do mau-mau”*; na juventude, um amigo professor e os professores do Curso Normal e, na vida adulta, a família (mãe, marido, filhos) e seus alunos, colegas, professores.

Na trajetória de Héliida, percebe-se uma forte relação afetiva com a cidade de São Gonçalo onde cresceu e desenvolveu a maior parte de sua atuação profissional e acadêmica: *“É a minha história mesmo”*. A recente inserção de trabalho em Niterói marcou um momento de choque e de reorganização pessoal na relação estabelecida com o lugar de trabalho.

Assim como no caleidoscópio, movimentos configuram diferentes imagens, em cada etapa da trajetória de Héliida os tons se articulam indicando uma *“tessitura”* composta de cada uma das dimensões formadoras ou acentuando uma delas. Na infância e na adolescência, encontramos a força dos tons ligados às experiências pessoais, de vida, nas aprendizagens com a família e com os amigos. Na juventude, a formação acadêmica assume centralidade com as experiências do Curso Normal. No início da vida adulta, a formação traz a intensidade das primeiras experiências na docência, articulada à participação em cursos de formação contínua. Já a fase atual indica a polifonia formadora das diferentes dimensões, incluindo experiências pessoais, acadêmicas e profissionais.

Quadro nº 10: Principais acontecimentos biográficos: Héliida

Período da vida	Acontecimento biográfico	Contributos para a formação docente
Infância	<p>Infância: uma formação por contraste.</p> <p>Muitas histórias do pai, sua forma de ser e estar no mundo, memórias de rir e de chorar.</p> <p>A mãe professora primária, referência no sustento da família.</p> <p>Passeios entre a avó, a mãe e Héliida. Três gerações sempre juntas.</p> <p>Muitos eventos no maracananzinho e as actividades culturais proporcionadas pela avó.</p> <p>Religiosidade na infância: o diálogo com os Santos, a realização do catecismo.</p> <p>Fantasia da infância: experiências formadoras. Histórias da Glorinha.</p> <p>Alfabetização pelo método da abelhinha – relato sobre seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <p>Memórias da escola de 1ª à 4ª série: a participação em um clubinho. As brigas com os amigos.</p> <p>Amizade com Paulo Brasil.</p>	<p>Referências na formação: o pai, a mãe e a avó.</p> <p>As actividades culturais e a ampliação da formação pessoal.</p> <p>As boas lembranças do processo de alfabetização.</p>
Juventude	<p>Participação no projecto ARE – um ensaio de docência.</p> <p>Viagem com a avó e a mãe ao Rio Grande do Sul – 15 anos.</p> <p>A turma do mau-mau.</p> <p>Mudança para escola particular: a lembrança positiva dos professores.</p> <p>Trabalho em uma fábrica de fósforo como “fosforeira 1”.</p> <p>Doença e a morte do pai: acolhida pela “turma do mau-mau”.</p> <p>Realização do Curso Normal de 1983-1985, em uma escola de SG: final da ditadura.</p> <p>Participação antecipada em cursos de formação contínua acompanhando sua mãe.</p> <p>Primeiras incursões na escola: o acompanhamento do trabalho de sua mãe.</p>	<p>Aventuras e aprendizagens com a turma do mau-mau: “uma época muito transformadora”.</p> <p>Referência positiva dos professores.</p> <p>Aprendizagem com as dificuldades da vida.</p> <p>Aprendizagem do comprometimento com a educação, no Curso Normal.</p>
Vida Adulta	<p>1ª tentativa de ingresso no ensino superior: frustração e afastamento da vida académica.</p>	<p>Passagem do Curso Normal à prática docente como</p>

	<p>Início da actuação profissional.</p> <p>Participação voluntária e intensa em cursos oferecidos pela Secretaria.</p> <p>Um sistemático processo de formação contínua.</p> <p>A turma de alfabetização com 42 alunos.</p> <p>Segunda turma: uma experiência marcante e inesquecível.</p> <p>Presença da mãe em sua trajetória de vida e trabalho.</p> <p>Problema com a directora: a mudança de escola em 1993.</p> <p>Postura autoritária da directora da 2ª escola.</p> <p>Actuação na Coordenação de Cultura e na Coordenação Pedagógica.</p> <p>Diversas actividades junto à Secretaria de Educação: oficinas de criação, grupo de leitura e o grupo dos vinte.</p> <p>Forte relação com o Município de São Gonçalo: “É a minha história mesmo.”</p> <p>Influência de um colega professor em seu ingresso na Universidade.</p> <p>Entrada na escola onde trabalha até hoje – actuação na Secretaria e hoje no laboratório de informática.</p> <p>Ano de 2000: um ano de retorno à sala de aula e ingresso na Universidade.</p> <p>Realização da graduação em Pedagogia: grande envolvimento, afectividade entre colegas e professores, experiências e aprendizagens.</p> <p>O nascimento dos filhos.</p> <p>Tramas no diagnóstico e no tratamento do filho.</p> <p>Construção colectiva da monografia de graduação.</p> <p>Envolvimento no SEPE: antes e depois da graduação.</p> <p>Ingresso no município de Niterói. Um 1º momento difícil em Niterói: sofrimento e não compreensão na escola.</p> <p>Experiência com o filho e o aluno especial. A reflexão e a construção de uma perspectiva de inclusão.</p>	<p>professora: o comprometimento e a intuição como ingredientes de sua formação e visão sobre a prática.</p> <p>Contribuição de processos de formação contínua.</p> <p>Aprendizagem que veio de duras experiências na comunidade e na escola.</p> <p>Aprendizagens da graduação: uma visão mais crítica e política e a revisão de conceitos trabalhados com os alunos.</p> <p>Aprendizagem e a partilha de experiências com as outras mães de crianças especiais.</p> <p>Movimentos de transformação na docência. A doação completa nos primeiros anos de trabalho e um momento de maior maturidade.</p> <p>A importância formativa do processo de construção da monografia: resposta a muitas questões.</p>
--	--	--

Mudança para a 2ª escola em Niterói e o trabalho com a sala de informática.
Realização do curso de pós-graduação.
Desejo de ingresso no Mestrado e as tramas na elaboração do projecto de pesquisa.

- **Rute: a formação como caminho de fé, generosidade e esperança.**

Do “baú de memórias”, de uma bolsa cheia de fotos, trabalhos dos alunos, pequenas lembranças, Rute tira a Bíblia: *“Olhando como um objeto, é apenas um livro, mas buscando saciar a sua sede nela você, a gente encontra palavras de vida, palavras que vêm de Deus. E eu acho que tudo na minha vida é um propósito de Deus, até trabalhar com crianças, é uma missão; ser professora é uma missão. Eu sei que Deus me deu essa missão... E é aqui na Bíblia, a Deus que eu recorro, muitas vezes, na hora que estou em desespero, acho que não vou conseguir, porque é difícil. É, ser professora não é fácil”*.

Desde pequena, viveu com os pais e avós um ambiente familiar religioso, piedoso, afectivo, de muita luta e trabalho. O pai trabalhou no Ministério da Fazenda, é um grande leitor, um homem culto que tem formação no Ensino Médio e guarda grande frustração por não ter ingressado na Universidade; tentou algumas vezes, mas o nervosismo na hora das provas não foi vencido. *“E meu pai era muito rígido, aquela coisa toda, aquele tradicionalismo. Não podia tirar um dedinho do cabelo, então, era grandão e dava muito trabalho. Só depois que o meu pai começou a estudar, fazer Seminário é que ele começou a abrir a mente e viu que não era aquela maneira. E meu pai tem uma biblioteca em casa, meu pai gosta muito de ler”*. A mãe professora das séries iniciais, fez Pedagogia quando as três filhas ainda eram pequenas, um grande corre-corre. Além da docência, um Buffet, *“ela começou a fazer a ornamentação, essas coisas assim na igreja, ajudando um irmão que não podia. Ai comprava as flores, mamãe montava os arranjos, eu e a gente junto, minha mãe sempre ensinou a gente, a gente faz os salgados, faz Buffet, tudo com ela, porque desde pequenininha...E isso tudo como professora em duas matrículas...”*. Como o pai tinha mais tempo em casa do que a mãe, foi com ele que Rute e suas duas irmãs aprenderam, com grande exigência de perfeccionismo, os afazeres domésticos, seu temperamento *“explosivo, mas marcado também por imenso carinho e atenção: é o amor, o carinho, o cuidado, o perdão”*.

No mesmo terreno três casas: a da avó paterna, a da tia e a da família de Rute. A proximidade das avós marcou importantes aprendizagens na infância. Com a avó paterna, a formação religiosa, afectividade e protecção: *“dela me proteger para o meu pai não me bater*

(risos). *Eu saía correndo e entrava debaixo das pernas dela e ela “não vai bater”. Pentear cabelo, era a minha avó que penteava... A minha avó, eu acho que só fez até a 4ª série, só. Mas uma pessoa, assim, humana, ... eu me espelho muito na minha avó. O que era dela era de todos, ela não tinha medo de abrir a porta da casa dela para receber qualquer pessoa que estava precisando; ela abria, não queria nem saber da história, ela abria a casa... E a minha mãe também, meu pai também... Lá em casa também foi assim, era uma pensão (risos). Lá em casa já passou tanta gente, mas tanta gente que os meus pais...”. A avó ensinou a família a dar, dar comida, dar dinheiro, repartir a própria casa. Além das duas irmãs, Rute tem outras duas que foram adoptadas; a família se alargou, porque muitas pessoas foram acolhidas em sua casa, famílias inteiras, mendigos. Com a avó materna, também, muito carinho, contacto, muitas guloseimas e os mais diversificados chás.*

Rute entrou na escola com três anos, no Jardim-de-Infância, e guarda viva a memória de lugares e cheiros: a brinquedoteca, a quadra enorme, o cheiro da massinha, da tinta guache, o parquinho, a hora de contar história: *“foi muito bom a escola me construiu, as minhas amizades, tudo, tudo, tenho lembranças assim ótimas... Eu sempre estudei em escola pública, desde o jardim até a Universidade. Ai tinha um pátio enorme, tinha brinquedoteca na escola, a gente amava quando podia ir na brinquedoteca pegar os brinquedos, daquela quadra lá, enorme, era muito gostoso... Às vezes, eu trabalho com os meus alunos com massinha, o cheiro da massinha, me faz voltar, é bom. A massinha e a tinta guache, o cheiro da massinha e da tinta guache me faz lembrar do meu primário, do jardim... Até mesmo do jardim, no parquinho, na hora de contar história”*.

Do primário, a lembrança da professora, das amigas e da aprendizagem da leitura e da escrita: *“Ah, eu gostava muito da minha professora e das minhas amiguinhas, eram quatro, eu e mais três. Sentava, assim, na ponta daquelas fileiras, a gente sentava logo na frente. Tia Rita, muito meiga, muito carinhosa e era “ba-be-bi-bo-bu”, abelhinha! (risos) Mas que abelhinha gostosa! Por isso que, às vezes, prá mim, fazer essa discussão entre os métodos de alfabetização, dizendo que tudo não presta, só presta o novo eu tenho muita..., “epa, espera aí, foi importante prá mim, deu certo comigo, então, como é que vai dizer que não deu certo, prá mim deu certo comigo”*.

A passagem para o ginásio trouxe alguma dificuldade de adaptação, Rute era tímida e agora novos colegas... *“É e assim eu sempre fui muito calada, eu só fui começar a falar mais no normal”* e dois colegas a zuavam por usar saias compridas: *“ô, saião, Maria mijona!”*. Eu entrava de cabeça baixa, não era muito de falar, tinha minhas amizades, o meu grupo ... Se alguém quisesse participar, conversar, eu me abria até, mas não tinha muita...”.

Guarda a lembrança dos professores e da prática pedagógica. Com a professora de Português, teve grande dificuldade de relacionamento e também no conteúdo.

...eu tinha pavor daquela professora... foi o ano que eu passei, assim, arrastando em Português. Eu nunca fui, assim, cem por cento em Português, mas tirava oito, sete. Nesse ano, eu tirei cinco, cinco, cinco, cinco arranhando... Eu não entendia orações subordinadas, coordenadas... aquelas coisas todas e eu não conseguia entender, tentava e ela explicava e eu não conseguia fazer. E eu tinha pavor... Porque ela, até ela explicar, mas eu não conseguia entender, não sei, a relação entre a gente e eu... Eu também levo isso prá mim hoje que a relação afetiva é fundamental, eu considero a relação entre professor aluno, é fundamental ou a proximidade, o carinho, o amor. Não adianta está lá só para dar o conteúdo, estou aqui prá dar conteúdo, estou aqui prá dar ... Você está ali também prá viver junto com ele, prá ser, prá sentir, prá se emocionar, prá chorar...

Já a prática da professora de Geografia era muito tradicional, quando entrava todos tinham que ficam de pé, mas conquistou os alunos, havia grande envolvimento e incentivo. Ela trabalhava com mapas, fazia desenhos no quadro, os alunos fizeram um trabalho de grupo sobre as regiões do Brasil, *“explicava direitinho”*. *“Mas era assim, sabe, uma coisa meio, tradicional. Por isso que, às vezes, eu falo, “ah, muito tradicional, errado, muito...”*, calma aí, tem seu lado bom, tem... Mas com ela ninguém tirava nota baixa, ninguém, todo mundo... e eu aprendia tudinho, coisas que ela me ensinou que eu, que está gravado até hoje”

É também desse tempo de Ginásio que Rute traz os desafios de sua história de leitora:

Eu gostaria muito de ter mais prazer de ler... Que eu quando eu começo a ler eu gosto, me envolvo, mas quando eu largo, paro de ler e vou fazer outras coisas, prá eu voltar a ler, vai ser uma nova... Eu antes não via dessa maneira, mas agora eu começo a entender, mas eu quero quebrar isso, mas é difícil. Porque meu pai sempre teve uma biblioteca em casa, como eu te falei, ele gostava muito de ler e muitos livros, mas, assim, livros voltados prá Bíblia e outros também, livros que ele gostava de pesquisar outras visões e tal, prá fazer estudo, mas, assim, ninguém podia botar a mão no livro. Não podia botar a mão no livro. A estante do meu pai não podia, se quisesse tinha que pedir a ele livro e ele ia ver se eu poderia mexer naquele livro... Entendeu? Se eu poderia, tal, mas tem que ser assim, tem que ler, tem que devolver tal dia, tem que ter cuidado, tem que ter isso, não pode amassar, não pode..., aquela coisa sabe... Então, às vezes, desanimava, mas tinha aquelas regras... E eu lembro que, na biblioteca da escola, onde eu estudei, eu estudei no Município de Niterói, tinha biblioteca, mas eu tinha aquela coisa assim “não posso entrar”. “Biblioteca”, eu acho que eu lembrava... Assim, há uns anos atrás eu não conseguia fazer essa associação, mas agora, assim, de um tempo prá cá... Eu quero ter, eu sinto necessidade de ter mais prazer de ler, eu quero. Aí eu comecei a pensar e começou a vir à minha mente essa, essas histórias e eu comecei a associar. Aí, então, eu entrava na biblioteca e não podia, aí eu me sentia como se fosse em casa, “não posso colocar a mão, não posso, não posso”. Então eu entrava com as minhas amigas, elas pegavam livro, mas eu nunca pegava, eu nunca pegava, elas liam, eu,

no máximo eu pegava ali, na mesa da biblioteca, mas eu não tinha carteirinha prá levar prá casa, as minhas amigas tinham. Aí foi na 7ª, na 6ª série que aí eu resolvi pegar um livro, eu acho que era de romance, que eu nem tive oportunidade de saber se era de romance. Peguei o livro e cheguei em casa com o livro. Aí meu pai e minha mãe sempre viam o que tinha na mochila, o que trazia de novo, prá saber. Aí eu mostrei até a ele o livro, aí ele, “não, primeiro eu vou ler, você não pode ler uma coisa dessa, isso não presta”. Começou a achar que não prestava, que não podia que não era para eu ler aquilo. Olha, mas eu fiquei tão arrasada, fiquei tão chateada, porque a primeira vez que eu tinha um livro por minha vontade, queria e ele não deixou eu ler, ele falou, “você não, você vai devolver esse livro amanhã..”. Mas, aí, olha, depois daquele dia eu nunca mais peguei livro nenhum.

Apesar das dificuldades dessa etapa, a escola para Rute é um lugar de prazer, amizade e encontro. Sempre estudou na escola que sua mãe trabalhava e, assim, também viveu a cobrança de ser filha de professora, de ter que ser um exemplo. Mas nos dias que não tinha aula, que os professores estavam em Conselho de Classe, lembra, também, da alegria e das brincadeiras no pátio.

A aproximação da docência foi se dando desde o ambiente familiar até a vivência como aluna. Desde pequena, brincava de professora, ajudava a mãe e a tia nas tarefas docentes que levavam para casa: *“E foi aí que começou a criar, aqui, dentro do meu coração, esse desejo, essa vontade de ser professora. Minhas professoras também foram responsáveis, também, de plantar também e regar um pouquinho essa semente”*. A trajetória religiosa foi outro componente importante na escolha da docência e, também, em sua formação - com onze anos já era professora da Escola Dominical. Nesse ambiente, as actividades que desenvolvia com crianças, com seus amigos no grupo de coreografia, contribuíram na aprendizagem de falar em público e aos poucos foi se desinibindo: *“muitas coisas eu vivi e aprendi ali, porque a minha infância e parte da minha adolescência, mais a minha adolescência, eu passei lá”*. Foi também com um dos amigos desse grupo que namorou e casou.

No Curso Normal, um momento de afirmação pessoal, foi vencendo desafios, aceitou ser representante de turma e vivenciou a aprendizagem do falar e também lidar com conflitos vividos pela turma: *“... também muitas memórias legais e tinha que falar, não tinha como, tudo que era trabalho tinha que apresentar ... Foi assim, um sofrimento, foi um sofrimento falar, chegar assim..., mas aos poucos eu acho que fui, conseguindo falar melhor”*. *“Fui representante de turma por dois anos seguidos, quando eu quis sair a turma não deixou e era a mesma turma... Aí e lá com essa questão de ser representante, então, tem todo aquele..., as reuniões e tem que falar, então, não adianta, eu me meti nessa, eu vou fazer o que? Então, conversava com a turma, discutia as propostas, levava prá reuniões com a diretora, a diretora me chamou algumas vezes prá sair da escola, ir para uns cursos...”*. No

terceiro ano, participou da organização de um evento promovido pelo professor de Biologia. Lembra das aulas dele, muito organizado, aulas bem definidas, actividades extra curriculares, excursões, exposições: *“Então teve um grupo que teve que fazer uma excursão pela escola e explorar o que tinha na escola, por exemplo: tinha um jardim lá, então tinha que explorar aquilo que tinha, então que trabalhar ali naquele jardim os conteúdos que fossem de Biologia e tal. Eu aprendi muita coisa com ele, muita coisa mesmo”*.

Assim que terminou o normal, com dezoito anos, continuou na escola, fazendo curso adicional e iniciou sua trajectória como professora de uma turma de Educação Infantil, numa pequena escola particular de bairro, em São Gonçalo - uma turma pequena, primeiro período, *“mas foi, assim, muito gostoso...”*. *“E eu briguei algumas vezes, algumas vezes não, várias vezes, brigar modo de dizer, porque a diretora exigia folhinha, exigia prova para o 1º período, três anos. E eu, gente isso não tem cabimento, não tem lógica isso, eles vão aprender. E eu, de vez em quando, eu aprontava algumas, era um espaço pequenininho, mas eu pegava cadeira, mesa, fazia obstáculo, eles passavam por cima. Ai eu falava por baixo, por cima; então, eu comecei a mostrar à coordenadora que daquela maneira eles estavam aprendendo realmente... foi muito, foi muito bom”*.

Juntamente com o início da trajectória profissional, o casamento, aos vinte anos, foi um acontecimento biográfico importante de autonomização pessoal: *“...a minha vida agora tomou outro rumo”*. Rute preserva os valores e princípios aprendidos com seus pais, mas inicia uma nova etapa. *“Eu sou o que sou, pelos meus pais, os valores, os ensinamentos. Erraram? Erraram em muitas coisas e eu também acredito que eu vou errar na criação dos meus filhos, mas eu acho que, acima de tudo, o amor”*.

Mas a escola particular fechou e Rute começou a trabalhar num projecto que atendia crianças extremamente carentes, que moravam no lixão. O projecto envolvia diferentes acções sociais e também escola. Nessa época, Rute iniciou a graduação em Pedagogia e viveu grandes conflitos:

Aqui na faculdade falava muito sobre o método analítico, muito texto, partir do texto, mas eu não, eu não entendia como que isso se dava. Espera aí. Como? Eu quero saber, eu não sentia os meus pés seguros no chão. Ainda era muito presa à silabação. E foi o que eu comecei a usar, de vez em quando usava algumas coisas aqui da Faculdade, texto, tentava colocar o texto. Eu lembro que eu, que uma vez eu trabalhei um texto, foi legal, mas eu ainda muito agarrada, porque eu não me sentia segura. E eu não consegui alfabetizar a turma toda, nem a metade... Prá mim, aquilo foi a morte. Eu achei que o meu trabalho foi péssimo, porque que eu não consegui, porque que eles não aprenderam... Porque a realidade lá é muito dura... Tinha alunos que tinham problemas seríssimos de violência em casa, de fome; então, tudo isso cooperava, não tem como a gente fugir. Eu não acredito,

claro, “ah, desnutrição impede a criança de aprender”, não. Acho que não, não impede, mas que prejudica e que atrapalha, claro que sim. E eu não via dessa forma. Via, mas ao mesmo tempo achava que o fracasso era só meu.

Rute foi sofrendo e aprendendo com aquela realidade, com seus alunos...

Marcelo, esse menino aí me ensinou muita coisa. Mas olha, ele era demais... Ele não parava, ele subia nas janelas, ele batia, ele jogava as cadeiras, eu só tinha paz, eu só conseguia dar aula quando ele não ia prá escola, sabe? Mas ele era demais, era violento, ele batia; eu conversava com ele, eu botava ele no meu colo. “Marcelo, não é assim”, tentava, conversava, aí ele se acalmava e conseguia, mas era pouco tempo. Então, você vê, mora no lixão, a casa dele é o próprio lixão... A casa dele eu fui visitar, eu sempre, de vez em quando, eu ia nas casas. A avó dele que tomava conta dele. Ele era abandonado, o pai estava preso na época, a mãe abandonou, a vó criava, só que cria como se cria bicho, entendeu? Batia nele com tudo quanto era, o que vinha na mão era prá bater, a casa dele é o lixo... era uma coisa, assim, assustadora, você entra no quintal é um monte de lixo aqui, um monte de lixo aqui, aquelas casinhas de madeira. Eu entrei, tentei entrar, mas prá entrar na casa eu tinha que puxar o lixo, assim, prá conseguir entrar, entendeu?

No início que eu fui prá lá, pro lixão, eu achava assim, eles precisam só de amor, realmente é uma comunidade que está precisando de amor..., mas não era só de amor. Eles também precisavam de disciplina, eles também precisavam de limites; então, eu buscava um equilíbrio, é difícil você construir e estruturar isso. E os meus sentimentos também, controlar... Ele foi uma oficina, ele foi uma prévia (risos). Marcelo, caramba! Ele mexeu muito comigo e me ensinou muita coisa...

Às vezes, as coisas na Faculdade são muito certinhas, são muito bem delimitadas, o comportamento do professor tem que ser padrão, tem que ser dessa forma, não pode gritar, não pode isso... Tudo isso mexe com você, eu sou ser humano, eu sinto raiva, eu sinto amor, eu sinto... Então, às vezes, eu acho que isso fazia com que eu achasse que eu estava o tempo todo errada, porque tem que ser tão certo, tem que ser tão padrão... É, mas, muitas vezes, não é bem assim como tão florido, como falam, tão perfeito, a relação professor-aluno, a relação é uma construção, é difícil, você tem que querer, você tem que ir até o fim, tem que investir, muitas vezes você não vai achar resposta naquele ano, mas depois você vai. Eu não consegui ter resposta no Marcelo.

Mas eu aprendi também, no lixão, que mais do que o conteúdo é o exemplo de vida, fazer diferença na vida deles.

Mas, assim, alguma coisa de mim ficou em Marcelo e uma coisa de Marcelo ficou em mim...

Com Mônica, Rute aprendeu o sentido de um processo de alfabetização que muitas vezes, se dá aos poucos, que às vezes é silencioso: *“Mônica não prestava atenção, era um pouco distraída, não conseguia escrever e não conseguia ler e eu ficava preocupada, e a irmã dela já era mais, conseguia e a Mônica nada e a Mônica nada. Eu entrava num*

desespero, gente, nada, nada, não saía, não via nada... No final do ano..., eu dei essa folha assim, de meia pauta prá eles, aí pedi que eles fizessem um desenho e escrevessem uma história. Eu dei a folha prá Mônica, mas, prá Mônica desenhar, Mônica vai desenhar, deixa ela desenhar... Quando ela me entregou, olha, eu “Mônica, você escreveu?”. Olha eu ria, eu não sabia se ria se chorava se... Eu falei “gente, Mônica está escrevendo, Mônica sabe” e eu achando que...”.

Mas o projecto entrou numa nova fase e, com sofrimento, Rute se despediu das crianças e daquele trabalho, contudo guarda a afectividade e o reconhecimento de seus alunos. Iniciou, então, uma etapa como professora contratada num CIEP, ficou pouco tempo como professora substituta, mas logo depois iniciou com uma turma de alfabetização, uma turma calma e tranquila. Começou, então, a trabalhar com textos e pôde trocar a aprendizagem dessa experiência com uma colega: *“aí, ela “puxa legal esse negócio com texto ...”, “é, mas eu também estou aprendendo não sei”*”. Na sala espaçosa do CIEP, organizou um lugar especial para os livros: *“então eles gostavam dos livros, aí eles pegavam, aí, na época, faltando um pouquinho tempo para terminar eu deixava eles irem lá pegar. “Tia, lê prá mim”, aí eu lia com eles a história, eles adoravam, e foi assim uma turma tranquila”*.

No ano seguinte, trocou de escola, uma comunidade difícil: *“aí eu tive um João na minha vida, pior do que o Marcelo, achava que não ia ter pior, tive o João, pior do que o Marcelo. A minha turma, como eu cheguei contratada, eles pegaram todos os terríveis, todos os terríveis e jogaram na minha turma, ... achava que eu ia surtar, surtar mesmo... Era sempre briga, era sempre confusão, era sempre palavrão, era sempre isso, era sempre aquilo, aquela loucura, aquele desespero”*. Rute tentava conversar, tentava dar afecto, mas ele batia, xingava, queria fugir. Já Andreia era muito meiga e carinhosa, mas tinha surtos agressivos e depois choro compulsivo... Rute não se conformou, a menina precisava de ajuda: conversou com a direcção da escola, com a mãe e conseguiu fazer um relatório, solicitando tratamento para ela e o resultado veio tempos depois. Ela foi ficando mais calma e foi se envolvendo no processo de aprendizagem. No ano seguinte, com uma turma menor conseguiu trabalhar com o material dourado: *“Aí na turma consegui trabalhar com material dourado, quadro valor de lugar”*. Aprendeu, no Curso de Pedagogia, com uma professora de Matemática, gostou muito e levou para seus alunos: *“Você faz jogos ou material de cuisinaire, o material dourado, então, eu ficava doida de querer usar, de poder usar aquilo, fazer”*.

Rute fez concurso para um município próximo, iniciando então uma etapa como professora efectiva, onde continuou trabalhando com alfabetização e sente grande alegria em acompanhar a aprendizagem de seus alunos. Com os alunos, monta histórias e ilustrações,

procura desenvolver nos alunos o prazer, a vontade pela leitura: “*o querer e o desejo de ler, ler por prazer*”. Rute se identifica como professora alfabetizadora e tem procurado vencer suas próprias barreiras com leitura: “*eu quero, eu quero fazer isso e eu sou professora alfabetizadora. Trabalho, eu adoro alfabetização. Então, eu quero prá mim isso, eu sei que vai ser importante prá mim e eu quero também poder plantar neles o gosto, a vontade. Então, de vez em quando, eu sempre leio uma história prá eles, pelo menos uma ou duas vezes na semana. Eu estou lendo poesias de Cecília Meireles, então e eles gostam de ouvir, então, assim, eu quero quebrar isso, eu quero, porque é importante, eu acho que a leitura, ela faz a gente crescer, conhecer*”.

Na escola, sempre procurou manter um bom relacionamento com todas as colegas, havia sempre pouco tempo e espaço para troca e partilha, mas “*conversava com elas pelos corredores, perguntava*”. Pelo Município, realizou curso de formação contínua, que trouxe temas que já havia discutido na graduação, mas sempre possibilitando novos pontos de vista. Ingressou num Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional, mas se decepcionou e desistiu, agora nutre o desejo de realizar um curso na área de alfabetização.

A vivência simultânea do curso de Pedagogia e dos primeiros anos da trajetória profissional trouxe um processo importante de reflexão e uma contribuição política:

É, sinceramente, uma professora que não acredita na mudança, que não acredita que pode, então, o que que ela está fazendo ali? Prá que que ela é professora? Qual o nosso objetivo? E isso é a faculdade que me esclareceu bem, essa visão. A parte mais pedagógica, manual, o normal deu uma base didática, agora, a faculdade mexeu comigo em me abrir a minha a mente e entender o papel político do professor, isso ficou bem marcado, a não neutralidade do professor.... Não há professor neutro, ele não está ali só para ensinar conteúdo, você tem uma responsabilidade de transformação, eu sempre gostei, gostava de ensinar, gostava de crianças. Eu fazia porque eu gostava, porque era aquilo que eu queria fazer bem, mas depois, abriu, abriu a cabeça, você tem outras responsabilidades, não é só isso e a Faculdade me ajudou muito em entender. Agora, eu só comecei a ter essa postura depois daqui, porque eu ainda tinha aquela coisa de professorinha.

Mas assim, não sou é, a expert, não sou a..., mas estou caminhando...
Caminhando, tentando...

#####

Da narrativa de Rute, pulsam a intensidade e o brilho da vida, num caminho de formação tecido, desde muito cedo, na família, na escola e na prática pedagógica, **caminho que afirma a fé, a generosidade e a esperança.**

Na infância, a família assume o protagonismo de sua formação num investimento sistemático na vivência da fé e dos valores cristãos. A presença afectuosa e protetora das avós indica uma educação amorosa, de partilha de histórias, de diálogo. Com o pai, o rigor disciplinar possibilita as primeiras aproximações da vida como trabalho e responsabilidade, desde as pequenas tarefas domésticas; com a mãe, a imagem da professora, pedagoga que luta para manutenção da casa, com grande empenho, conciliando vida em família e trabalho. Da educação infantil e da escola de 1ª à 4ª série, as boas lembranças de um tempo de brincadeiras, aprendizagens e amizades.

A adolescência traz mudanças significativas, o início da escolarização de 5ª à 8ª série e os desafios do falar, do vestir, do se expor, em confronto com os colegas. A docência vem como uma aproximação gradual, a cooperação com o trabalho da mãe e da tia, a lembrança de suas professoras, o trabalho com crianças na igreja, sinalizam a chegada e a afirmação do caminho profissional que deseja construir. O ingresso no curso normal, a experiência como representante de turma, bem como a participação em atividades religiosas, foram trazendo segurança no falar em público e maior autonomia pessoal.

Durante toda sua infância e juventude, a generosidade de sua avó, de sua mãe, de seu pai, sua tia; enfim, de toda a família constituíram uma importante aprendizagem para Rute. Uma família que abre as portas da casa para pessoas que precisam, que ama o outro, que adota, que perdoa. É, também, do ambiente familiar que vem a aprendizagem da Bíblia e dos ensinamentos cristãos que assumem, em toda trajetória de Rute, o sentido de epicentro canalizador de força e de compreensão da vida em suas complexidades.

O ingresso na trajetória profissional, o casamento e a graduação em Pedagogia trazem ruptura e autonomização pessoal, instaurando uma nova etapa de vida. Em partilha com o marido, a construção de uma nova experiência de família, mantendo os valores fundamentais aprendidos e rompendo com algumas práticas. Na trajetória profissional, à tranquilidade da primeira turma com Educação Infantil, seguem-se experiências intensas, em contextos difíceis de trabalho, com crianças do lixão e como professora contratada no CIEP.

A graduação em Pedagogia trouxe muitas reflexões teóricas e instaurou um conflito entre a imagem da docência apresentada na faculdade e as possibilidades reais da prática pedagógica. Mas a experiência com cada turma e com cada aluno em diálogo com as discussões acadêmicas, lentamente, foram encaminhando a tessitura de concepções e práticas: *“Antes eu estava mais para o lado de lá do que para o lado de cá, eu fiquei no meio aí, agora estou mais prá cá do que prá lá. Ainda estou ainda aprendendo, ainda e agora está gostoso”*. Na caminhada docente, a aprendizagem que vem da relação de Rute com seus alunos é muito

significativa, são os Marcelo(s), os João(s), as Andreia(s), as Mônica(s) que, não só com suas difíceis histórias de vida, com a agressividade, a violência do comportamento, mas também a sempre surpreendente afectividade e resposta às aprendizagens, confrontam Rute com as mais duras realidades da vida humana e as contradições da prática educativa. *“Porque eu não consigo manter distância entre o meu aluno, ficar aquela..., eu gosto de estar do lado, eu gosto de abraçar, de saber o que está acontecendo com ele, essa proximidade que eu acho que é essencial como eu te falei, a afetividade”*. Rute não desiste, dialoga, ensina, perdoa, ama e, nos momentos de grande dor, busca a força da esperança: *“porque prá ser professor tem que ter esperança”*.

As aprendizagens da vida em família se materializam em sua própria existência, em sua forma de ser e de estar na docência: a fé na vida como propósito de Deus, a generosidade na permanente doação ao outro e a esperança na transformação humana.

A trajetória de vida de Rute tem o município de São Gonçalo como centro, é o lugar onde nasceu e onde mora. Estudou em Niterói e hoje trabalha em outro Município, numa escola distante. Contudo, a cidade de São Gonçalo é o palco onde se desenvolvem a centralidade de suas experiências de vida.

As diferentes dimensões se articulam e indicam a força do movimento formador de Rute. As aprendizagens familiares parecem, contudo, exercer uma presença marcante em todas as etapas de sua vida. A escola e a lembrança dos professores encontram-se presentes em boas lembranças, o normal e a graduação em Pedagogia assumem relevância na constituição e consolidação de saberes sobre a docência. É, contudo, a trajetória profissional o terreno que mobiliza todas as energias vitais, possibilitando-lhe a superação de experiências duras e difíceis.

Quadro nº 11: Principais acontecimentos biográficos: Rute

Período da vida	Acontecimento biográfico	Contributos para a formação docente
Infância	<p>A avó paterna como educadora: a protecção, o carinho, a atenção, a formação religiosa na infância. A generosidade e abertura da avó materna ao outro: o dar comida, dinheiro, a própria casa para quem precisa.</p> <p>Rigidez do pai na educação de Rute. O temperamento explosivo, mas seu imenso carinho e atenção, o pedir perdão frente aos erros.</p> <p>O corre-corre da mãe professora em duas matrículas, cursando Pedagogia, o trabalho como dona de um Buffet e ainda a atenção dada à família.</p>	<p>Centralidade das avós em sua formação.</p> <p>A importância dos pais e de seus ensinamentos.</p> <p>A Bíblia e os ensinamentos evangélicos aprendidos com os pais como refúgio e fortaleza, ponto central da vida de Rute.</p> <p>Aprendizagem da</p>



	<p>Convívio com as suas irmãs.</p> <p>Incrível generosidade da família: história da irmã de criação e sua filha.</p> <p>História de leitura: a biblioteca inacessível do pai – a proximidade e a distância dos livros, os critérios e exigências do pai para possibilitar o acesso aos seus livros.</p> <p>Generosidade da família.</p> <p>Memórias da Educação Infantil – ingresso com 3 anos: a brinquedoteca, a quadra enorme, o cheiro da massinha, da tinta guache, o parquinho, a hora de contar história.</p> <p>Memórias da escola primária: as boas lembranças da alfabetização, um quarteto de amigas desde a alfa.</p>	<p>generosidade com sua família.</p> <p>Referências das boas lembranças da educação infantil e da escola primária.</p>
Juventude	<p>Mudança de uma igreja evangélica muito rigorosa, para outra mais flexível.</p> <p>A biblioteca da escola era intocável para Rute. A 1ª vez que pegou um livro na biblioteca, o pai a proibiu de ler.</p> <p>Choque com a passagem para 5ª série. As dificuldades do período do ginásio, especialmente por sua forma de vestir.</p> <p>Brincadeiras na escola, enquanto sua mãe, professora da escola, participava do conselho de classe.</p> <p>A escola como lugar de prazer, de amizade e de encontro.</p> <p>Aproximações da docência.</p> <p>Experiências como aluna representante no curso normal e a aprendizagem do falar e do lidar com conflitos do grupo.</p> <p>Realização do adicional, concomitante com a 1ª experiência docente.</p>	<p>Professores marcantes que ensinaram sobre a docência.</p> <p>A construção de imagens da docência: as brincadeiras de ser professora, a importância e referência da mãe, da tia, de seus professores e a influência da trajetória religiosa, na escolha da docência.</p> <p>Importância das aprendizagens do ambiente religioso.</p> <p>A contribuição do adicional em sua prática na Educação Infantil.</p>
Vida Adulta	<p>Na primeira escola onde trabalhou a “briga” de Rute com a escola para desenvolvimento de uma prática pedagógica diferenciada.</p> <p>O casamento: “Um dia muito lindo, é um dia marcante.”</p> <p>Actuação no “Projecto Vida para o Lixão”. Entre as discussões académicas e a aprendizagem no “fogo” da acção.</p> <p>O conflito, o não conseguir alfabetizar todos os alunos de sua turma.</p>	<p>Contribuição do marido em seu processo de formação pessoal.</p> <p>O conflito vivido entre as reflexões da faculdade e as possibilidades reais de sua prática pedagógica no lixão.</p> <p>Saberes que se constroem entre a imagem da docência apresentada na faculdade e as possibilidades reais da prática como professora em diferentes</p>

	<p>Questionamento crítico de Rute quanto ao projecto e sua dolorosa saída.</p> <p>Conflito entre a imagem da docência apresentada na faculdade e as possibilidades reais da prática.</p> <p>Experiência de trabalho no CIEP. O trabalho com turma de alfabetização: uma turma calma e tranquila que possibilitou o início do trabalho com texto: a introdução do trabalho com texto, a pesquisa de letras, a estante com livros...</p> <p>Mudança para outro CIEP: o trabalho com uma comunidade e uma turma difícil de alunos repentinos e terríveis. Uma das turmas mais difíceis.</p> <p>Alunos que ensinaram: a história de João e de Andreia.</p> <p>Processo de ensinar ética aos alunos.</p> <p>Dificuldade dos espaços comuns de planeamento e estudo.</p> <p>Aprovação no concurso para o Município de Itaboraí: uma turma também especial, “barra mesmo”.</p> <p>Prática pedagógica: a aprendizagem do trabalho em grupo pelos alunos, o trabalho de leitura que realiza com os alunos incentivando-os a ler.</p> <p>História de Rogério: a agressividade do comportamento, aproximação de Rute e a pedagogia do diálogo.</p> <p>Aprovação e a frequência inicial e desistência de um curso de pós-graduação em gestão.</p> <p>Desejo de fazer pós-graduação em alfabetização.</p> <p>Realização de um curso de formação contínua pela Prefeitura.</p>	<p>contextos.</p> <p>Alunos que ensinaram.</p> <p>Contribuição do normal na dimensão pedagógica e técnica e da faculdade na reflexão sobre a não neutralidade do professor.</p> <p>Marcas e aprendizagens deixadas pelos professores da graduação.</p>
--	--	--

2.2 Professoras do Município do Rio de Janeiro:

- **Eloisa: a formação como caminho de construção da disciplina na vida, na trajetória de aluna e na docência.**

O objecto escolhido para iniciar sua narrativa foi uma pequena lembrança da avó portuguesa.

A minha avó que foi, talvez, a minha primeira educadora. Minha avó lia, fez, na época dela, o curso primário - ela sabia ler, escrevia com muitos erros... Gostava

muito de contar histórias e eu gostava de ouvi-las. Uma das coisas que eu comprei, já adulta, foi um livro maravilhoso que são contos portugueses e, nesse livrinho, há muitas das histórias que a minha avó contava quando eu era criança. É um tesouro esse livro que eu tenho... Vovó contava muito a tradição oral portuguesa... São sempre aquelas histórias de fundo moral. Aprendi muitas lições de vida com a minha avó. Ela não dava importância à formação acadêmica; minha mãe fez até, na época, o curso ginásial, à noite, mas com catorze anos minha avó fez com que ela parasse de estudar para aprender um ofício... Já a minha mãe pensava de outra forma, minha mãe via que as mulheres que estavam galgando outros ares e eu fui criada com a minha mãe dizendo, “você tem que trabalhar para você não depender de marido”. “Seja professora, seja professora!” (risos).

Muito cedo sua mãe precisou começar a trabalhar, tendo que abandonar os sonhos de estudo que foram guardados, então, para seus filhos; depois do casamento, continuou o ofício de costureira e dona de casa. O pai trabalhava como lanterneiro: “... *para colocar um pouco mais de dinheiro em casa ela costurava muito para fora e nem por isso deixava de nos dar atenção*”. Sempre incentivaram a escolarização dos filhos e, com todas as dificuldades financeiras, colocaram Eloisa para estudar num colégio particular, no primário: “*uma memória que eu tenho é a minha mãe sentada na máquina de costura, com o livro do lado tomando ponto..., a mamãe costurava tomando o ponto, porque nós tínhamos que chegar na escola no dia seguinte, a professora fazia as perguntas e era uma vergonha se você não soubesse o ponto*”.

Eloisa é a filha mais velha da família “*e a mais cobrada*”, “*porque o filho mais velho é cobrado, tem que servir de exemplo para todo o mundo*”. Foi educada com muito rigor e disciplina. Certa vez sua mãe, que gostava muito de ler, lhe contou a história de uma determinada atriz: “*Perguntaram como é que ela com uma idade já relativamente avançada tinha o corpo tão bonito, pernas tão bonitas. E ela respondeu que foi graças à educação espartana que ela recebeu. Ai eu perguntei para a minha mãe, o que que é educação espartana? E a minha mãe sabia, respondeu. Eu era criança, ai a minha mãe respondeu, “Esparta era uma cidade grega e os meninos eram criados, desde pequenos, para serem guerreiros. Eles eram colocados no frio, tinham que sentir frio e não reclamar, tinha que sentir fome e não reclamar, porque era uma maneira de enrijecer o corpo e enrijecer também o caráter e o espírito*”. Aquilo me impressionou vivamente, eu achei lindíssimo. Então, talvez, eu também tenha norteadado a minha vida em cima disso que a minha mãe me contou. Porque realmente você não consegue nada se você não tiver o esforço...”.

No primário, estudou num colégio de freiras, uma escola altamente repressora onde tudo era pecado, “*ler uma revistinha era pecado*”. Mas uma instrução formal muito boa, com grande preocupação com a escrita, muito ditado, muita coisa para estudar, decorar. Os

conteúdos escolares tinham que ser memorizados e muitas vezes não eram compreendidos. Eloisa lembra da experiência de uma colega *“que levou anos para descobrir que a “Tomada de Constantinopla”, não era a tomada, o interruptor, porque nós éramos obrigadas, no primário, nós tínhamos que saber a divisão, os períodos da história... Então, ela levou anos para descobrir que aquela tomada era outro sentido. Ela dizia, “tomada de Constantinopla, 1453”, “tomada de ...,” mas para ela era tomada de parede. Ela levou muitos anos para descobrir. É a preocupação que eu tenho hoje em dia com os meus alunos, eu procuro verificar se eles estão entendendo mesmo aquilo que eu estou tentando passar, através desse fato da “tomada de Constantinopla”. Porque você nunca sabe o que a criança está formando, lá no imaginário dela”*.

As professoras eram muito duras, muito austeras, trabalhavam *“um excesso de informações e uma repressão muito grande, era “magister dix” mesmo, todo mundo caladinho se virasse para o lado, castigo. Mas eu também não guardo traumas, porque eu aprendi uma coisa muito importante: eu aprendi a ter disciplina. Eu sou uma pessoa disciplinada, graças à minha família - minha mãe era disciplinadora, meu pai, nossa! Era disciplinador demais e também a escola primária”*.

Como sua mãe escolheu a escola mais forte para fazer o ginásio, foi reprovada no primeiro exame de admissão ao ginásio, o que lhe trouxe grande frustração. Mas recebeu aprovação no ano seguinte, quando iniciou uma nova e difícil etapa: *“eu tive um choque nervoso na 1ª série ginasial, porque eu estava acostumada em colégio particular, de freiras, todo mundo caladinho, todo mundo quietinho, só meninas e comecei a estudar na Escola Estadual, com crianças de todas as camadas sociais. Não que eu fosse rica, não, mas eu venho de uma pobreza protegida, talvez seja a diferença. Havia essa preocupação, proteção...”*. No primário, também estudou com pessoas pobres, mas os pais se preocupavam em pagar escola particular, havia cuidado e proteção por parte das famílias: *“Os meus pais também. Você vê o meu pai era lanterneiro. É uma profissão liberal que um mês ele tinha muito dinheiro, o outro mês poderia não ter, não entrar serviço nenhum na oficina”*. E, assim, nessa etapa, houve uma ruptura: passagem da escola particular à escola pública, de um mundo silencioso, protegido e quieto ao convívio com diferentes classes sociais, *“foi um choque grande, muita baderna”*. Viveu a dificuldade de adaptação, do entrosamento e do falar: *“tive assim um problema no período de ginásio. Porque como eu tinha tido uma educação muito repressiva no primário, eu não falava, eu não falava com ninguém!”*. Apesar das dificuldades, era uma boa escola e que deixou saudade:

Agora o Colégio, era um colégio muito bom também, apesar de todo o choque que eu tive de relacionamento com meninos, até pelo meu jeito de vestir, porque muito branquinha, eu era assim pilhéria, por ser muito branquinha; minha mãe não deixava eu usar saia curta. “Você é Bíblia?” Eu usava o cabelão comprido, “ah, você deve ser Bíblia”. Eu não sabia nem o que era ser Bíblia, era Católica ferrenha, mas, olha, foi uma instrução boa que eu tive, eu não tenho queixas. Eram professores comprometidos. Tive professores maravilhosos, muito bons, eu lembro com saudade.

Do professor de Matemática, lembra os “testinhos” surpresa feitos em folha de papel almaço que tinham que estar impecáveis: *“Toda aula dele, nós tínhamos que ir com uma folha de papel almaço, muito limpinha; então, era a preocupação, eu carregava uma pastinha de papelão, aquela pasta de elástico para a folha de papel almaço ir direitinho, lisinha ali dentro. Ele dava a aula dele e tal, dependendo do dia ele virava e dizia: “testinho!”... Porque era uma época que eu vivia morrendo de medo, eu tinha muito medo, mas puxa me fez tão bem, eu aprendi tanto. Quando eu ouço colegas falarem barbaridades, de não saber coisas simples, eu penso assim, puxa vida eu aprendi isso na escola, debaixo do medo sim, mas é questionável, não é? É questionável”*.

Em casa a adolescência foi reprimida também, teve poucas oportunidades de passeios e festas e assim dedicou-se totalmente aos estudos. Quando completou quinze anos ganhou um presente especial: *“Eu, a única coisa que eu podia fazer era estudar mesmo, talvez eu me dedicasse tanto ao estudo, por falta de opção também, porque o meu pai não permitia que nós saíssemos, que nós fôssemos à festa, é, sair eram só os passeios de família e eram poucos, porque não havia muito dinheiro. Os meus quinze anos nós fizemos um passeio ao Cristo Redentor para comemorar e foi, assim, a glória, foi maravilhoso”*.

A escolha da docência veio, desde a infância, por influência de sua mãe:

A minha mãe achava lindo e engraçado que a vida me conduziu para ser professora. Se você me perguntar: você tinha vocação? Não saberei te responder. De tanto ouvir a minha mãe falar: “seja professora, porque se você casar você vai poder trabalhar e o marido não vai implicar com o emprego”, que era o raciocínio da mamãe naquela época, porque ela não pôde trabalhar, porque, tão logo ela casou, o meu pai fez com que ela ficasse só em casa. Ela trabalhava com uma tia costureira e dizia “não, vai ser professora, porque aí marido nenhum vai implicar com o seu emprego, porque é um emprego que você vai lidar com crianças, são só mulheres, então não há motivo para o marido ter ciúme e são quatro horas e meia, duas férias por ano”, naquela época ainda havia, não é? Na época dela..., eu já não peguei essa boa vida.

Do ginásio, como tinha boas notas, ingressou automaticamente em outra escola pública para fazer o Curso Normal. Desse tempo guarda a memória significativa de uma

professora de Português que, numa conferência, contou um pouco de sua história de vida e a importância do esforço em tudo que se faz. Mas a formação tinha uma ênfase excessivamente técnica : *“O Curso Normal, no final do segundo ano eu já não aguentava mais nem olhar o prédio da escola. Eu achava muito chato, porque na época que eu fiz, eles davam mais importância às metodologias, é, Didática da História, Didática da Matemática, Didática disso, Didática daquilo e eu sentia falta do conteúdo, porque eu sempre achei que para você ensinar você precisa saber e não vai ser uma maquiagem de um cartaz bonito, multimeios, que vão suprir a falta do saber”*. No estágio também a ênfase se colocava na elaboração de cartazes, matrizes, álbuns seriados... A conclusão de seu curso, entretanto, foi uma grande alegria e honra para sua família.

Eloisa fez concurso para o magistério público do município do Rio de Janeiro e foi aprovada. Antigamente, *“as meninas saíam da escola normal direto para o magistério, já eram automaticamente empregadas”*, mas o ano que entrou no normal foi último onde as alunas formadas tiveram acesso directo aos quadros do Estado. Então, já fez o curso sabendo que teria que se submeter a um exame para ingresso no Magistério. Obteve uma boa pontuação, mas por problemas no exame médico houve um atraso na escolha da escola, o que a levou a assumir uma vaga, posteriormente, em escola distante de sua casa. *“E uma grande amiga minha começou a dar aula primeiro do que eu e ela disse: olha, que horror, esquece tudo que nós aprendemos, pode esquecer, é completamente diferente, eu estou doida, eu fico perdida dentro da sala, não estou conseguindo aplicar nada, não estou conseguindo, esquece tudo o que nós aprendemos, porque não serve para nada”*.

Quando chegou a sua vez passou por um *“baptismo de fogo”* durante três meses numa escola da FUNABEM³¹¹: *“meninos abandonados, é, pequenos delinquentes que iam parar na FUNABEM, eram só meninos. Nossa, foi um batismo de fogo! Porque eles eram terrivelmente agitados, uma índole até perversa, é duro dizer isso de uma criança, mas eles tinham sim e, quando eu cheguei na escola, eu recebi um aviso, para chegar de cara bem fechada, cara dura”*. Conseguiu, então, ir para outra escola onde viveu uma etapa de grande aprendizagem *“foi aonde eu aprendi muito, uma outra escola... Crianças com pai, com mãe, uma diretora que era uma mãe e aprendi muito, muito, muito nessa escola...”*. Um ambiente bom de trabalho, uma directora excelente, as mães conheciam as professoras, um grupo de profissionais comprometido. A relação entre os professores era como um jogo de futebol *“uma alfabetizava, passava para a outra que completava a alfabetização que já passava para*

³¹¹ Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

a outra que fazia determinada coisa, passava". Eloisa só saiu dessa escola porque era muito distante, precisava viajar durante uma hora e meia de trem para chegar.

Na terceira escola, ficou por treze anos, mas durante esse período fez novo concurso público: *"fiz uma segunda matrícula... que era outro caos, era outro caos, eu já tinha até esquecido da experiência adversa... Ai o problema era outro, era relacionamento com professores, porque mais uma vez, nós, as aprovadas, fomos tirar a dupla regência³¹² de quem já estava lá. Então, as pessoas recebem muito mal os colegas, ficam chateados, ficam aborrecidos, algumas tinham feito concurso também não haviam sido aprovadas"*. Além das dificuldades com os colegas, era uma escola de difícil acesso e a comunidade tinha problemas sociais sérios, *"catavam lixo até para comer"*. Conseguiu depois concentrar as duas matrículas na mesma escola e, então, viveu um período de *"lua-de-mel com a profissão"*: *"Tive um período de lua-de-mel com a carreira, um período maravilhoso, porque era uma escola também normal..., não era violento, como é hoje em dia e pelas notícias que eu tenho ainda de colegas antigas que continuam por lá, a escola continua uma escola tranquila onde se pode trabalhar"*.

Logo depois de concluir o Curso Normal, Eloisa fez um curso adicional e anos mais tarde ingressou na graduação em História: *"o curso superior eu acho que eu melhorei enquanto pessoa, porque eu não falava muito, eu jamais estaria conversando com você. Então, isso eu aprendi na Universidade. A falar sem medo, a conversar, a colocar as minhas idéias..."*. Foi na graduação que conheceu seu marido e no dia do casamento um presente inesperado: uma amiga que trabalhava na Secretaria Municipal de Educação, na fila de cumprimentos disse que daria a ela de presente o convite para trabalhar na Secretaria. E quando Eloisa voltou da lua-de-mel e reiniciou as aulas recebeu na escola a notícia de que estava lá uma solicitação para que assumisse uma nova função na Secretaria e ela aceitou. Iniciou, assim, uma etapa de anos de serviço burocrático, desvinculado da escola e da sala de aula. Inicialmente, um choque, perda do sentido de seu trabalho, sentiu-se inútil, mas a palavra amiga de uma freira, que foi sua professora no primário, a ajudou a reencontrar sentido naquele novo espaço de trabalho.

Eloisa foi aprovada num concurso para o Estado, para actuar como professora de História, mas decidiu continuar como professora primária, trabalhando no Município: *"Eu fui muito criticada pelo nosso grupo de faculdade, "mas você vai continuar sendo professorinha*

³¹² Professor que é concursado, tem uma matrícula de trabalho e faz um contrato provisório, chamado de dupla regência, actuando com mais uma turma. Entretanto quando a escola recebe professores concursados, em número suficiente, os contratados precisam sair.

primária, você não prefere ser professora de 2º grau?”. Eu disse “não, eu prefiro ter dinheiro no bolso” e até hoje estou de 1ª à 4ª série e sem nenhum pudor, sem nenhuma vergonha. Eu costumo dizer: “sou professora primária com muita honra!”. E vou continuar..., bom a idade está chegando, às vezes, eu penso em fazer um concurso para Professor I.”

Depois de sua experiência na Secretaria de Educação e da aposentadoria em sua primeira matrícula, retornou à escola como professora e encontrou uma imagem de caos, sentiu falta de compromisso dos professores e a prática pedagógica esvaziada. Sua primeira experiência como professora alfabetizadora foi um momento importante de sua trajetória:

Em princípio eu fiquei apavorada. Aí conversava com a minha diretora, conversava com as outras colegas e comecei a perceber que ninguém tinha muito método não. Que fiz eu? Disse assim, “bom, vou fazer como eu fui alfabetizada”, me lembrei das minhas aulas de Escola Normal prá começar com as letras mais fáceis, “v-d-l-m”, eu disse “é por aí que eu vou começar, “v-d-l-m””. E comecei lançar para eles palavras. Vida, eu tenho um caderno de plano lá na escola e fui mostrando aquelas palavras, dissecando as palavras com eles, aí eu já não lembrava mais também dos processos, processo fônico, é... Fui misturando tudo, fui montando leituras prá eles, leituras que se alguém da Secretaria pega vai criticar horrivelmente, tipo “O bebê vê a babá”, “O bebê babou a babá”, “A babá pegou o bule de leite”. Aí já estava enfiando o “l” e partindo dessas leituras simples abusando de um determinado fonema que eu queria fixar. Em junho, a grande maioria já estava lendo. Fiquei felicíssima”.

Já a experiência com uma turma de progressão foi difícil: *“Horrível, é horrível, o trabalho é horrível... foi horrível, foi horrível eu urinava na cama, preciso te dizer mais alguma coisa?”*. A turma tinha trinta alunos, crianças com no mínimo dez anos de idade, com dificuldade para aprender e de relacionamentos, os palavrões e xingamentos faziam parte do dia-a-dia em sala de aula. Os alunos ficavam revoltados, não queriam estudar em horário integral, meninos que eram *“aviõezinhos e fogueteiros”* do tráfico de drogas e que morrem cedo. Eloisa tentou desenvolver a prática de alfabetização trabalhando com textos, com exercícios que pudessem atender a todos, pois fazer trabalho diversificado com eles era difícil: *“O trabalho diversificado deve ser muito bom com crianças que têm disciplina. Se são crianças que se eles estão fazendo um trabalho, uma atividade proposta, chega alguém na porta da sua sala e você atende e eles já levantam vão saindo pela sala, andando, um batendo no outro; então, é impossível. Eu acho impossível já até propus se alguém sabe fazer venha me ensinar, porque eu não sei aplicar trabalho diversificado com eles. Mas na progressão até alguns aprenderam, aprenderam não, eles tiveram aquele click, porque muitos também estavam na turma de progressão por leitura técnica... Muitos passaram para*

a 3ª série, sabendo ler...E escrever a ponto de você entender alguma coisa, de escrever um recado, escrever um pequeno bilhete, um convite, melhoraram. Foi, foi muito difícil”.

Hoje, Eloisa vive uma fase de estabilidade, equilíbrio e satisfação financeira *“atualmente eu estou feliz da vida”*. Está aposentada numa matrícula, tem ainda dez anos de trabalho em sua segunda matrícula e faz dupla regência. Como trabalha num CIEP, tem uma mesma turma no período da manhã e de tarde. Sua filha está fazendo Curso Normal e Eloisa se sente feliz e apoia essa escolha.

Em sua prática pedagógica procura definir claramente as regras no início do ano lectivo e atribuiu grande importância à disciplina no processo pedagógico. Valoriza a cópia pelos alunos, visando a aprendizagem da escrita correcta e o uso constante do dicionário; trabalha com poesias; busca sempre a concretização dos conceitos pelos alunos, antes de sua formalização. Costuma registrar problemas de comportamento dos alunos no caderno, para depois conversar com os pais. O tempo em sala é organizado de forma que tenham: horários para ir ao banheiro, beber água e tempo de repouso depois do almoço. Eloisa acompanha os alunos no horário de almoço e seu tempo de descanso é quando dormem, após a refeição. Nesse tempo corrige trabalhos e faz o planejamento das actividades.

Eloisa relata com felicidade sobre ver o sucesso de seus ex-alunos, lembra de uma que é professora, outro que trabalha como *chauffeur* de táxi e ainda uma que é gerente de banco. Fala também da grande alegria de acompanhar o processo de construção e aprendizagem de sua turma e guarda bilhetes e fotografias de seu trabalho com eles.

A comunidade onde trabalha é difícil: *“uma comunidade atípica, eles são muito esquisitos, são muito esquisitos mesmos”*. As crianças estão ficando cada vez mais indisciplinadas e sente dificuldade na compreensão da linguagem que utilizam. *“A escola é tranquila, nós nunca tivemos problema de paralisação na escola. Há escolas que o tráfico diz “fecha a escola”, tantas horas libera as crianças, porque vai ter tiroteio, isso avisado até por autofalante. Nossa escola não tem isso, pelo contrário, quando a escola está assim de criança, não faltou ninguém, a escola está botando criança pelo ladrão, nós já sabemos que tem algum problema no morro. Eles mandam as crianças, porque é seguro dentro da escola, eles sabem que de sete e meia às quatro e meia eles estão seguros lá, não temos assim problemas sérios, tivemos ontem, agora segundo as más línguas o cidadão que furtou não é da comunidade do (...), é de outra comunidade”*. Sente dificuldade na relação com os pais, percebe uma falta de valorização de respeito dos pais em relação aos professores.

Os momentos de encontro entre os professores na escola são dispersos e as formações: *“Neste retorno à sala de aula eu fiz um curso apenas e detestei, achei odioso...”*

um blá, blá, blá, blá, blá, uma discussão, discussão assim entre os professores...”. Valoriza um processo de aprendizagem da profissão que vai se dando no dia-a-dia: “Eu creio que a prática do professor se faz é no dia a dia mesmo, você vai aprendendo, você vai com o passar do tempo observando o jeitinho de você dar a sua aula, de uma coisa engancha na outra e deles irem aprendendo aos poucos, você vai aprendendo a ter manejo de turma...”.

#####

Na caminhada de vida e formação de Eloisa, encontramos a **disciplina como um fio que, no conjunto de outros fios, tece sua forma de ser e de estar no mundo.** Movimentos, da família e de sua trajetória como aluna, indicam, ao longo de diferentes etapas, experiências que sinalizam **dialecticamente** repressão, controle da conduta e o sentido do cuidado, do afecto, da protecção. As aprendizagens da disciplina, que vieram do rigor e da austeridade da escola primária, aliam-se à importância do processo sólido de trabalho com conteúdos curriculares e à presença de freiras professoras de quem lembra com saudade. No ginásio, a intensidade de um processo marcado pelo medo traz também a lembrança de professores que ensinaram *“tudo o que sabe”* de Matemática e Português e a amizade de colegas que até hoje a acompanham. Na família, a disciplina aparece com força, contudo encontra tradução no afecto e no investimento dos pais em sua trajetória de formação.

No entrelaçar dos fios, muitos trançados configuram a intensidade da formação que se afirma também como tradição, como resgate de uma história de família, história de mulheres que, na trajetória de Eloisa, retomam sonhos e projectos. Se, por um lado, a avó não valorizava a formação académica, por outro, trouxe a contribuição e a beleza das histórias da tradição oral portuguesa, afirmando-se como sua primeira educadora. Já a mãe, que teve seu processo de instrução formal interditado, é uma mulher que gosta de ler, de estudar e impulsiona directamente a formação da filha, seu gosto pela história e a escolha da docência, sendo esta considerada profissão ideal para mulher.

A relação com a docência é marcada por movimentos de aproximação, inquietação, questionamentos e permanência. A mãe incentiva a escolha, Eloisa se aproxima, faz o curso normal, acha chato, especialmente por sua ênfase técnica, mas prossegue. A trajetória profissional segue seu rumo em diferentes contextos e escolas, tempos de *“baptismo de fogo”*, *“tempos de lua-de-mel”* vão indicando o encontro com o sentido de seu trabalho. A actuação na Secretaria de Educação a afasta da docência, mas não traz tranquilidade, gera crise, perda de referências sobre sua identidade profissional. O tempo,

entretanto, vai produzindo identificação e estabilidade. Contudo, mais uma vez, movimentos da vida a levam de volta à escola, à docência, onde apesar de já aposentada numa matrícula, continua o trabalho com a segunda, fazendo ainda dupla regência. A docência vivida em tempo integral.

Em seus relatos sobre a escola, uma visão crítica aguçada sobre as políticas públicas, a sociedade, os pais, os professores. Questionamentos e inquietações. Uma prática docente que enfatiza a disciplina como postura de vida, na apropriação dos conteúdos, na forma de conduta, disciplina que convive dialecticamente com a afectividade dos guardados dos desenhos e cartas dos alunos, com a memória daqueles que hoje estão colocados na vida em diferentes actividades profissionais.

A realização do adicional e da graduação em História geram, em diferentes momentos de sua trajetória de vida, inquietações quanto à sua permanência na docência de 1ª à 4ª série: “*mas você vai continuar como professorinha primária?*”, questionam o marido e os colegas de faculdade. Eloisa permanece, mas se inquieta, questiona o rumo que deu ao seu percurso. A atenção dedicada à formação de sua filha é também um marco fundamental de ressignificação da forma como foi educada por seus pais e de construção de novos saberes. Hoje, vive um tempo “*feliz da vida*”, tempo de estabilidade pessoal, profissional e financeira.

Nas diferentes experiências e trilhas, observamos que retoma a aprendizagem da *disciplina* como forma constituinte de seu ser no mundo, de sua relação com as pessoas e com a docência. Uma disciplina, tal como vivenciou em diferentes situações da infância e juventude, como movimento entre rigidez e cuidado, seriedade e afectividade. Nesse sentido, tomamos duas histórias de vida, narradas por Eloisa, como simbolismo. A primeira quando, na infância, a mãe relata sobre a entrevista de uma atriz que atribui seu condicionamento físico à educação espartana que recebeu, explicando então a Eloisa o sentido dessa educação. E a segunda quando, numa pomposa conferência na Escola Normal, ouviu o relato de uma professora que enfatiza a importância do esforço e da dedicação em qualquer que seja o sector de actividade profissional. São histórias que receberam especial importância na narrativa da professora que toma esses princípios como traduções do sentido de sua vida e formação.

A narradora estabelece, consigo mesma e com os outros, uma relação de seriedade, disciplina e afectividade. Sua história traz a presença forte da família e de amigas que partilharam processos de formação do ginásio e na graduação em História e que, até hoje, estão presentes em sua vida. Eloisa nasce no Rio de Janeiro onde até hoje vive e trabalha. A experiência profissional em diferentes bairros do município tem trazido uma importante experiência, possibilidade de análise e crítica. Diferentes dimensões formadoras se

apresentam com força em sua trajetória, destacam-se, contudo, as aprendizagens do contexto familiar e escolar, especialmente no período da infância e da adolescência, como constituidoras fundamentais de sua formação. A trajetória profissional abriu caminho para os saberes que se constroem no dia-a-dia.

Quadro nº 12: Principais acontecimentos biográficos: Eloisa

Período da vida	Acontecimento biográfico	Contributos para a formação docente
Infância	<p>Avó como sua primeira educadora.</p> <p>A preocupação do pai que, apesar das dificuldades financeiras, colocou a filha em colégio particular.</p> <p>Atenção e cuidado da mãe em seu processo de formação – “tomar o ponto”.</p> <p>O primário em um colégio particular, de freiras. Escola altamente repressora.</p> <p>Uma instrução formal boa, preocupação com a escrita, muito ditado, muita coisa para estudar, decorar. Não traz tristezas da escola primária, mas agradecimento pelo aprendizado da disciplina.</p> <p>1ª grande decepção: reprovação no concurso de admissão.</p> <p>Aprovação no concurso de admissão na 5ª série.</p> <p>Influência decisiva da mãe na escolha da profissão – imagem do trabalho ideal para mulher.</p>	<p>Aprendizagem de muitas lições de vida com a avó.</p> <p>Investimento e incentivo dos pais na formação de Eloisa.</p> <p>A importância da aprendizagem da disciplina que veio da família e da escola.</p>
Juventude	<p>Uma adolescência reprimida. Toda dedicação ao estudo e poucas oportunidades de passeios e festas.</p> <p>Choque nervoso na passagem ao ginásio: de uma escola particular à pública. As dificuldades do ginásio: o não conseguir falar com ninguém, dificuldade de relacionamento.</p> <p>Comemoração de seu aniversário de 15 anos: o passeio ao Cristo Redentor.</p> <p>Muitas amigas do tempo do colégio, amigas de 40 anos.</p> <p>Entrada tranquila na Escola Normal.</p> <p>Professora de Português no normal e a lembrança do relato de sua história de vida em uma conferência - a importância do esforço na construção da carreira.</p> <p>O curso normal como muito “chato” – ênfase nas Didáticas e não no conteúdo.</p>	<p>A instrução muito boa, professores comprometidos, maravilhosos.</p> <p>Reconhecimento da aprendizagem que construiu sob a égide do medo.</p> <p>Aprendizagem do esforço na construção da carreira.</p>

<p>Vida Adulta</p>	<p>O papel da mãe em seu interesse pela História. A leitura das sete maravilhas do mundo.</p> <p>Realização do curso adicional – licenciatura curta em Estudos Sociais, para actuação na docência de 5ª e 6ª série.</p> <p>Aprovação no concurso público em 1973: 1ª matrícula no município do RJ.</p> <p>Grande diferença que sentiu entre a prática e a teoria.</p> <p>Um aviso, uma aprendizagem: “quando eu cheguei na escola eu recebi um aviso, para chegar de cara bem fechada, cara dura.”</p> <p>A não boa recepção na 1ª escola e a devolução para a CRE.</p> <p>Realização de remoção e mudança de escola, onde ficou dez anos.</p> <p>Um ambiente bom de trabalho, uma directora excelente; as mães conheciam as professoras, um grupo de profissionais comprometido. A relação entre os professores como um jogo de futebol.</p> <p>Aprovação no vestibular da Universidade Federal em 1978. A responsabilidade e disciplina na realização dos trabalhos.</p> <p>Decepção com o curso superior em História – a ênfase economicista e marxista.</p> <p>O não reconhecimento de contribuições da graduação sobre sua prática docente.</p> <p>Encontro com o marido na Universidade.</p> <p>Concurso e início da segunda matrícula. 2ª matrícula: 1983.</p> <p>Dificuldades de uma comunidade que vivia do lixo.</p> <p>A remoção e o trabalho concentrado com as duas matrículas na mesma escola. Um período de lua-de-mel com a profissão.</p> <p>O casamento. Um período de transtorno e sofrimento: início do casamento - a aprendizagem das actividades domésticas.</p> <p>Saída da escola e actuação em serviços burocráticos na Secretaria de Educação. O choque com a saída da sala de aula e o início do trabalho na secretaria. O sentir-se inútil.</p> <p>Aprovação em concurso para o Estado. A decisão de não assumir a matrícula no 2º grau.</p> <p>Crítica dos colegas ao fato de continuar como</p>	<p>Desafios da articulação teoria e prática no início da trajetória profissional.</p> <p>Importância do curso superior na sua forma de ser como pessoa: uma maior abertura e comunicação com as pessoas.</p> <p>Experiência como alfabetizadora – o sentimento inicial de ficar apavorada e a construção de um processo de ensino-aprendizagem a partir de sua memória como aluna e também das aprendizagens da Escola Normal.</p>
---------------------------	---	--

<p>professora primária. A decisão de permanecer como professora primária: contradições e inquietações.</p> <p>Retorno à docência na escola primária: a imagem do caos no quotidiano da escola.</p> <p>Realização de um curso de formação contínua que achou odioso: um blá, blá, blá, o estudo de autores da “moda”.</p> <p>Dificuldades do trabalho com a turma de progressão.</p> <p>Prática pedagógica: a disciplina na vida traduzida na prática pedagógica.</p> <p>Relação escola-comunidade em bairro da periferia do Rio de Janeiro.</p> <p>Dificuldade de relação com os pais dos alunos.</p> <p>Relato sobre o processo de aprendizagem, por sua turma actual, de um conceito matemático. A alegria de acompanhar o processo de construção da aprendizagem pela turma.</p> <p>Dificuldade de ter na escola momentos de planeamento e estudo colectivos.</p> <p>Mudança da prática pedagógica do início da carreira aos dias actuais: da elaboração de matrizes à ênfase na cópia pelos alunos como processo importante da aprendizagem.</p>	
--	--

- **Simone: a formação como movimento, pesquisa e experimentação.**

... lembrei do meu cubinho, que é um porta-retrato e que era da minha tia, em que eu troco as fotos de acordo com os momentos da minha vida. Então, esse cubinho já teve foto só minha, quando era neném, depois teve foto da minha infância, depois teve foto de namorado, depois teve foto de alunos, de amigos da escola, já teve cada quadradinho algum amigo. Já fiz uma vez só foto minha com a minha melhor amiga. Então, assim, é um cubinho que eu vou trocando de acordo com o meu momento. E que atualmente eu voltei às fotos minhas de quando eu era criança... E que daqui a pouco elas vão ceder lugares prá fotos da Marina e assim por diante... Algumas fotos estão cortadas, então, quando eu mexo na caixa de fotos, eu sei quais fotos estiveram presentes no cubinho. Então algumas fotos que já não são mais significativas: crianças que eu dei aula, a minha 1ª turminha, já não voltarão, eu sei que não voltarão mais, e fotos que talvez... O meu 1º cachorro. Então, assim, já teve tudo diante do meu cubinho.

Do mosaico de lembranças da infância, a imagem de tempos de recolhimento, não guarda saudade do sítio onde morou durante vinte e três anos: *“Eu não tenho saudade da minha infância. Eu acho que eu sou muito mais feliz agora do que quando eu era criança”*. Quando Simone nasceu, sua mãe tinha apenas dezanove anos, logo depois seus pais se

separaram e sua mãe se casou novamente. Moravam numa cidade serrana, no mesmo terreno duas casas, numa moravam Simone e a avó e na outra a mãe, o padrasto e a irmã seis anos mais nova.

Tempos solitários. O pai foi ausente e o padrasto contribuiu na dimensão financeira, mas também era distante, assim como a irmã. Os tios e primos não moravam em sua cidade. A avó, *“uma alemã muito brava, muito, muito rígida, mas a gente se dava... eu quebrava um pouquinho”*. Sentimentos em relação à casa reforçam o isolamento e as cores cinzentas do *“cubo”* nessa etapa da vida: *“a gente não tem uma relação boa com aquela casa. Porque... é gostoso, é gostoso prá você passear, é legal. Mas é longe. As pessoas não vão na sua casa...”*. *“É, eu morei em sítio, então, brincadeiras de sítio mesmo: de subir em árvore, brincar na rua, comer fruta do pé... muito, muito sozinha, porque era filha única até seis anos, depois a minha irmã..., seis anos de diferença é muito, você já não brinca mais. Mas brincava com os vizinhos dos sítios ao lado”*. As lembranças felizes retomam as brincadeiras com os amigos, filhos dos caseiros dos sítios vizinhos e o cuidado com os bichos do sítio. Aprendeu com sua família e com a avó o amor pelos bichos: *“Eu lembro uma vez que a gente achou um monte..., porque o vizinho matou a gambá mãe, aí a gente ficou - eu e minha avó - cuidando dos gambazinhos. Mas morreram. Eram muito pequenininhos”*.

Dos primeiros tempos na escola...

...não fui feliz em colégio... Eu não tive tempo de escola bom, foi sempre muito traumático. Eu mudei de escola, cada ano eu estava numa escola diferente. Por diversos problemas... Fui prá 1ª escola, aí minha mãe separou, não teve como pagar, aí uma escola pública. Aí até seis anos eu mudei de escola, cada ano eu estava em uma diferente. Sempre muito chorona, sempre fui muito chorona. E muita dificuldade de ficar na sala, sempre... E, depois, eu fui prá uma escola jesuíta...

... eu fui muito esquecida na escola, então, eu lembro que eu indo prá casa, numa kombi... Que os meus pais separados, era dia do meu pai buscar, ele esquecia. Então, ninguém ia buscar. Então, eu lembro disso, d'eu indo prá casa na kombi. Que prá mim kombi era uma coisa imensa, porque era uma alemã muito brava, ela me botava no último banco e o dia já escuro e eu indo prá casa de kombi. Eu lembro dessa cena. Minha tia falou assim: "como é que você lembra, você era muito pequenininha". Eu não era muito pequenininha, eu era bebê. Mas eu me lembro. Que essa foi minha segunda escola, eu tinha dois anos.

Desses primeiros tempos, muito choro e muitas tentativas de fuga da escola. Com seis anos, uma nova mudança, agora para uma tradicional escola jesuíta da cidade onde morava e onde estudou da alfabetização ao 1º ano do Ensino Médio. Sua mãe, formada em turismo, sempre trabalhou nessa área e assim saía muito, mas ela e também o padrasto sempre se empenharam da escolarização de Simone, se esforçaram para pagar um colégio particular

que era referência na cidade: *“meu padrasto se esforçou muito prá pagar uma escola que não era nossa realidade financeira... Então, isso é muito... Não tinha, tinha prá pagar a escola, mas não tinha prá comprar calça de marca, mochila “Company”. Então, os meus amigos eram a filha do porteiro, a filha do professor, que eram as que tinham a mesma realidade que a minha”*. Simone sentiu dificuldade de integração nessa nova escola: *“Tinha vergonha da minha casa, não chamava ninguém prá ir lá em casa... Foi muito ruim. Passeio de escola nunca podia ir”*.

Da prática pedagógica, poucas lembranças: *“Acho que foi tão ruim, que eu apaguei. Agora eu lembro que era tradicional. Isso eu lembro bem. Era método tradicional mesmo”*. *“Eu lembro que eu estudava a tabuada na tabelinha; eu lembro do “ba, be, bi, bo, bu”; eu sei a cartilha que eu estudei... Eu lembro que eu tinha uma letra feia. Isso também era tortura. Minha mãe arrancava muita folha do caderno, ficava muito nervosa com a letra, porque a letra dela é muito bonita. Então, eu fiz muita caligrafia. Eu lembro que no colégio tinha o “não devo falar durante a aula”, escrever 100 vezes. Mas eu lembro muito pouca coisa. Muito pouca coisa”*.

De 5ª à 8ª série continuou no mesmo colégio, mas em prédio antigo, centenário. Como não gostava de recreio e de ficar com o grupo, tornou-se amiga do inspetor e colaborava com ele na hora dos recreios carimbando as carteirinhas. Foi sempre querida pelos professores, mas *“não era boa aluna, sempre passei raspando, eu sempre fiquei de recuperação. Não fui boa aluna. Eu não gostava de várias matérias e quando eu não gosto, eu crio um bloqueio. Eu não consigo, eu tenho dificuldade até prá ensinar matemática. Não gosto de matemática”*.

Com dez, onze anos fez seu primeiro *“ensaio”* na docência: *“Em frente ao colégio tinha um orfanato e eles tinham um projeto desde a 6ª série que a gente ia ajudar as crianças do orfanato a fazer o dever de casa, em horário contrário ao da escola. E todo mundo se empolgava no início do ano e não ficava. E eu sempre... e eu já estava há anos nesse projeto.... Então eu sabia que ensinar era uma coisa que eu gostava”*. Mas também recebeu influência da tia professora que, nessa época, estudava Pedagogia; Simone assistiu algumas aulas com a tia, fez leituras, foi assim se aproximando... *“Aí que queria fazer e eu resolvi que eu ia fazer Pedagogia, que eu queria dar aula. Sempre gostei e sempre gostei de criança, sempre gostei dessa coisa de ensinar”*. *“Aí a minha tia sugeriu, por que que eu ia fazer até o 3º ano de formação geral sofrendo - porque eu sofria com química, física - se eu podia fazer formação de professores? Aí ela sugeriu, mas só que a minha mãe não aceitou”*. A mãe queria que Simone completasse o Ensino Médio no colégio onde estudava: *“Porque*

era o sonho da vida dela. Porque quando você fica o ano inteiro você ganha uma plaquinha e que não sei o quê. Aí o que que eu fiz? Eu fiz escondida a matrícula". Simone continuou em seu colégio, mas fez a matrícula no Instituto de Educação de sua cidade, só que um dia sua mãe a viu quando descia as escadas e a essa altura já estava faltando as aulas de seu colégio: "Parei de frequentar o outro e ela pagando. E tive que voltar um ano, porque eu não pude começar o 2º ano. Eu já tinha feito o 1º ano no Colégio, já estava no 2º ano, mas tive que voltar o 1º ano no Instituto de Educação. Aí eu comecei. Aí ela viu que não tinha mais jeito, que eu já estava sem frequentar há um mês o outro, aí fiquei".

O curso normal instaura uma nova etapa de vida e formação: *"Eu fui feliz quando eu fui fazer formação de professores, quando eu fui pro Instituto de Educação... Uma escola pública. Ah, eu gostei. Aí eu me tornei uma das melhores alunas da sala. Aí foi aonde eu me encontrei assim".* Nessa escola, teve bons professores, professores fracos, muita greve, uma formação técnica e teórica.

Eu tinha aula de preparação de diário, aula de preparação de estêncil, aula de mural. E o mural era assim, cheio de técnicas. A gente tinha que ter um caderno de mural e o mural você botava o tema do projeto que você estava trabalhando, aí tinha umas setas assim... Então, eu lembro que o meu caderno era lindo e maravilhoso, mas eu nunca fiz um mural como aquele. Então, assim, a professora de didática da matemática..., porque, eu não gostava de matemática, mas eu gostava da aula dela..., ela trabalhava com jogos. Então os jogos que a gente fazia prá apresentar lá, eu guardei...

Lá tinha contação de histórias, que eu segui, que eu fiz depois intensivo no SESC, que eu quis dar continuidade... a sementinha foi plantada lá. Teve educação especial, que eu adoro... E, algumas coisas foram aproveitadas, mas pouco, pouco. Alguns professores muito teóricos. Tanto que eu nem lembro. Eu lembro dos bons. Eu lembro desse do mural que era... essa que ensinava a trabalhar com flanelógrafo. Nunca vi um flanelógrafo na minha vida em escola nenhuma que eu fui trabalhar... Eu acho que de experiências de coisas que eu uso, que eu aprendi na escola normal, foram poucas.

A realização do estágio ficou como um momento importante de formação, de contacto com a realidade da escola e que contribuiu quando iniciou sua trajetória profissional. Simone começou a trabalhar com catorze anos no comércio, trabalhava e estudava durante o ano e nas férias de Natal. Assim que terminou o curso normal, fez concurso público para o seu município e trabalhou durante quatro anos como professora da Educação Infantil, um tempo tranquilo, de identificação com a docência. Desde o início de sua trajetória, teve uma jornada dupla de trabalho: pela manhã na prefeitura, com Educação

Infantil e à tarde, dois anos no SESC³¹³ e dois anos com contrato no Estado, com turmas do Ensino Fundamental.

Não teve choque com a realidade em seus primeiros anos de trabalho: “... *eu cheguei muito preparadinha, muito bem*”. Recebeu também a contribuição de sua melhor amiga, estagiou na sala dela, na escola normal, e “*então, ela me ajudou muito. Ela me deu muito material, me ensinou muita coisa*”. As primeiras turmas foram na zona rural, uma escola que ficava no meio da plantação de repolho e tinha duas salinhas e a cozinha. “*Não tinha nem diretora, a diretora, ela dirigia quatro escolas...Era um ambiente muito gostoso, era muito bom*”. O acesso era difícil: “*A gente andava a pé. A gente pegava carona até em carro de funerária, porque era muito longe. Mas era muito..., o ambiente lá era muito gostoso, muito gostoso*”. Tempo de envolvimento integral com a docência: “*Eu tinha um noivo, ele desenhava muito bem, a minha ex-sogra era professora do Instituto de Educação - didática da matemática - e a minha cunhada adorava preparar estêncil. Então, assim, final de semana eu envolvia a família inteira dele na preparação das minhas aulas... Ele desenhava, fazia meus cartazes. Se estava no computador trazia coisas prá mim do computador. A minha sogra me ajudava, construindo joguinhos matemáticos. Então, assim..., a gente passava final de semana, era muito gostoso*”.

Nesse período, também, deu continuidade aos estudos no Curso de Pedagogia, onde prosseguiu sendo boa aluna: “*Então já estava numa área que eu gostava. Eu gostava de tudo, já era a minha linguagem*”. “*Uma faculdade muito boa e muito puxada.... não era, pagou passou, era puxada. E... é, eu acho que muitas coisas que eu uso ou que eu cheguei a usar, foram da faculdade. Até de querer ler, de pesquisar, de ler mais, de bibliografia, foi da faculdade*”. Mas também lembra de disciplinas que não sabe para que estão no curso.

Se, dentre outros aspectos, a faculdade contribuiu com seu desejo de ler, sua trajetória de leitura já vinha de longa data, pela especial presença de tios educadores:

Porque na minha casa, na minha família mesmo, a minha mãe, o meu padrasto, e a minha vó, não acontecia o processo de leitura. Esse meio de leitura eu não tinha. Ninguém lá lê nada. Agora, essa tia, desde... Até, assim, eu estava arrumando os livros, prá passar alguns pro quarto da Marina... e vendo a quantidade de livros que eu ganhei da minha tia, que ela foi me estimulando desde nova com esse movimento da leitura. E o meu tio, ele trabalha com política educacional. Ele trabalha como professor... então, ele incentivou assim, muito..., uma reportagem ele botava: "olha que reportagem interessante". Depois ele ficava me cobrando, "você leu? O que você achou?".

Não, ela sempre me deu livro sobre as questões que eu estava vivendo... Era

³¹³ Serviço Social do Comércio.

sempre, o presente, um livro. E sempre que eu conquistava alguma coisa - uma nota boa, um curso de inglês - eu ganhava um livro.... "O Diário de Anne Frank", quando eu fiz onze anos; "De onde viemos", começou a despertar aquelas coisas de sexualidade. Assinatura da revista "Capricho". Porque ela sabia que a minha mãe não ia responder nada das dúvidas... Minha mãe falava: "essa revista de empregada doméstica". É, mas responde. E como ela estava morando no Rio... ela dava assinatura... É, aí, depois, quando eu fui ficando mais velha, "Olga". Eu comecei a adorar ler biografias. Então "Isadora Dantas", "Olga", "Iara"... E assim e quando eu comecei a fazer formação de professores, aí foram livros que ela achava interessante...

Um acontecimento biográfico de sua trajetória profissional traz novos rumos: o concurso que realizou para Prefeitura foi anulado e Simone se viu de uma hora para outra sem trabalho. Distribuiu currículos em sua cidade e foi para a casa de seus tios no Rio, onde também começou a procurar trabalho e foi logo chamada para duas escolas particulares, onde passou um ano. Mudar de cidade foi uma felicidade: *"eu tô feliz agora"*. Fez concurso público para o município e no ano seguinte já estava trabalhando como professora efetiva da rede pública com uma matrícula, almoçava no ônibus, pois à tarde trabalhava em outra escola, fazendo *"dobra"*, em toda sua trajetória sempre duas turmas a cada ano lectivo.

A escola pública onde foi trabalhar localiza-se numa comunidade carente do Rio de Janeiro, a escola que tem capacidade para seiscentos alunos, mas atende mil e duzentos, não há recreio, porque não há espaço físico, as salas de aula super lotadas: *"A gente chega aqui com aquela sala que a gente não tem nem como entrar"*. Se em sua cidade natal teve boas condições materiais de trabalho, turmas menores e mais tranquilas, a experiência no município do Rio de Janeiro trouxe o choque com a realidade. A prática pedagógica é muito tradicional, houve a tentativa de que todos os professores utilizassem cartilhas no processo de alfabetização e aí Simone precisou lutar contra uma escola inteira: *"Minha tia falava assim: "você tem que contra-argumentar". Quando eu estava chateada com a diretora, com alguma coisa. Porque eu tive durante esses dois anos que eu trabalhei com essa turma, a coordenadora queria cartilha. Aliás, nem era cartilha, era "O Sonho de Talita"... E eu não... e eu disse que eu não ia trabalhar com isso de jeito nenhum. Só que era eu contra a escola inteira que estava aceitando e adorando.... Agora, quando chegava no outro ano, que eu peguei uma turma que tinha sido alfabetizada com "O Sonho de Talita", e essa turma, eles não têm criatividade nenhuma. Na hora de formular uma frase, é "O Ivo viu a uva. A vaca está na lata"*.

Simone foi se deparando com uma realidade complexa e a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos começou a deixá-la inquieta: *"Por que que você tem, na sala de aula, aquela meia dúzia que não aprende? Aí você tenta, você muda a sua rota, você*

procura, você puxa, e muitas vezes, crianças interessadas. Não é porque estão desinteressadas, eles querem. Você quer. Aparentemente a criança não tem nada que comprometa. Algumas com os pais ali também. E você não consegue". Essas questões a levaram a um curso de pós-graduação e sua turma de quarenta e dois alunos de alfabetização foi campo da pesquisa de sua monografia. *"E, então foi isso, eu quis fazer essa pós. Era um sonho... ajudou. Ajudou muita coisa. Ajudou, mais segurança pra mim, a você pesquisar mais, buscar mais, não se acomodar naquele..., eu fiz tudo. Que mais que você pode fazer? Ajudou a contra-argumentar. Então, a me colocar na escola enquanto professora. A não aceitar tudo que é imposto pela política..., ajudou, ajudou bastante. Agora quero fazer uma de educação especial".*

Em sua prática pedagógica com essa turma, começou a perceber que a escola *"vai perdendo os pais. Porque os pais começam a levar pra escola, porque é muito pequenininho, só que, aí, você começa a ver tanta reclamação, que esses pais começam a não ir mais. Você vê que deixou no começo da rua, mas não chegou até o portão da escola; aí começa a não ir mais em reunião".* Desenvolveu muitas tentativas para alcançar seus alunos, ficou dois anos com eles, tendo seu trabalho como campo de pesquisa, levando as discussões e aprendizagens do curso de pós-graduação: *"Porque a pós era aos sábados. Então, eu chegava da pós, sentava pra fazer o meu planejamento. Então era legal, que as sugestões que apareciam - você conversando com colegas ou mesmo nas próprias aulas, eu colocava: "puxa, foi legal, vou colocar nessa semana". Então assim, o mais frustrante, o mais triste, é que essas crianças não atingiram nem 2004, nem 2005, e agora em 2006 também não. Eles continuam crianças com conceito "i". Eles vão pra progressão. Então, assim, o mais chato que eu achei que eu fosse encontrar a resposta, eu fosse encontrar a fórmula, a receita e não houve. Nem eu encontrei e nem a minha colega que está com eles também não. Ela também chegou cheia de gás, tentou. "Não, eu vou conseguir. Vou fazer, vou acontecer". E está toda desestimulada. Então, assim, é muito difícil".*

No cotidiano, procura pesquisar e experimentar e a alfabetização se coloca como movimento. Quando houve uma imposição da escola no uso da cartilha, Simone, subvertia e mandava como dever de casa, *"mas fazia outras coisas paralelas"...* *Aí começa a criticar a cartilha junto com eles, mostrar pra eles que não é uma leitura gostosa. Então, assim, quando eu conto uma história na escola, na sala - e conto muitas - eu mostrava pra eles a diferença da leitura de um livro e quando eu ia ler a história da cartilha".* Trabalha com músicas, poesias de Cecília Meireles, literatura infantil e projecto pedagógicos: *"É interessante, você pensa: "o que que vai nortear o meu trabalho? O que eu vou fazer esse*

ano? Ah, esse ano...”. Nem penso no ano, eu penso no agora” e então entra música popular brasileira, pagode, A arca de Nôe, de Vinícios de Moraes, os Saltimbancos. ...Você vai buscando, vai experimentando, vai sugerindo, que dá certo prá colegas... Pode dar muito certo ou eu posso me sentir totalmente perdida. Me perder completamente. Então, assim, eu tenho que buscar uma outra coisa. Não, isso não deu”.

Simone também trabalhou em turmas de progressão: “os meus galaláus. Também gostava. Gostava, a amizade era boa, mas o atrito na sala não era”. Nos últimos anos, a experiência com educação especial, crianças com autismo e paralisia cerebral, trouxe uma aprendizagem significativa, construída no dia-a-dia com eles. Actualmente, com uma primeira série, vive um momento de crise na docência: percebe que os professores estão sem apoio, só recebem críticas e cobranças quanto à produção dos alunos, são o tempo todo culpabilizados; por outro lado, a falta de participação dos pais na escola, o desinteresse dos próprios alunos e muita agressividade. Sente que seu “gás” está diminuindo: “Eu tinha um gás, que eu não tenho mais, foi, assim, foi diminuindo”. Mas o “cubo” se renova com o casamento, a nova mudança de cidade e a expectativa da chegada de Marina, dá a ele novas cores, abrindo possibilidades de renovação:

Eu gosto muito de dar aula. Até escrevi prá uma amiga minha, falei - porque ela está na Secretaria - eu falei: “Não, eu prefiro os meus melequentos e remelentos”. E frente ao questionamento do marido sobre a continuidade na docência, após o nascimento da filha: “...mas de jeito nenhum. Não, não abandono sala de aula. De jeito nenhum”. “Aí porque eu estava muito desestimulada, muito desanimada, porque o final do ano estava chegando, e eu estava vendo que a turma não conquistou, não foi, não conquistou. E quando agora, eu estou de novo, voltou a esperança, porque eu vou mudar de escola. Então, assim, eu estou com muita esperança de melhor, mais apoio.

#####

Assim como o porta-retrato em forma de cubo, com suas múltiplas faces - contemplando, por meio das fotos, a intensidade das relações e significados das diferentes fases da vida - **o processo formador de Simone vem marcado pelo movimento, pela busca constante de construção do presente e do futuro.** Ao falar da importância do cubo, como objeto significativo, a narradora sinaliza pessoas, acontecimentos, ciclos fundamentais de sua trajetória. O porta-retrato que vai do quarto da tia para seu quarto, acompanha a passagem de sua vida por diferentes tempos e espaços: imagens da infância, do namorado, dos alunos, dos amigos de escola, da melhor amiga. Actualmente voltou a fotos da infância que já estiveram no cubo, num resgate de seu passado e de prospecção sobre a chegada de sua filha.

A infância como tempo de solidão e isolamento. Da vida no sítio, ficaram as boas lembranças das brincadeiras com os vizinhos e do contato com os bichos. Mas o cotidiano e a escola representam um tempo de recolhimento. A separação dos pais, quando ainda era bem pequena, o morar com a avó, a relação de distância da família, o isolamento do sítio trazem para o cubo cores cinzentas. Durante a educação infantil muitas mudanças de escola, choro e tentativas de fuga. Da alfabetização ao 1º ano do ensino médio, Simone estudou numa tradicional escola de sua cidade, onde teve muita dificuldade de integração, *“não era boa aluna, passava raspando”*.

O trabalho está presente em sua trajetória desde muito cedo, com catorze anos começa no comércio, conciliando, assim, estudo e trabalho. Em sua história de vida, formação e leitura, os tios, apesar de não morarem na mesma cidade, assumem um lugar importante, com eles o diálogo, a proximidade, os livros e uma visão crítica sobre a vida. E, no contato com a tia professora, o desejo de fazer o curso normal e também Pedagogia. A decisão de abandonar sua escola e de ingressar no Instituto de Educação, contra a vontade de sua mãe, trouxe uma ruptura importante, instaurou um novo ciclo de estudo, agora num tempo de encontro pessoal e felicidade.

O início da trajetória profissional aconteceu em sua cidade natal, num movimento tranquilo, de aprofundamento dos estudos acadêmicos com a graduação e identificação com a docência da educação infantil. Mas, foi a anulação do concurso que prestou para a Prefeitura que trouxe um segundo movimento de ruptura: a mudança para a casa dos tios, na cidade do Rio de Janeiro e o início de uma nova etapa profissional, inicialmente como professora de duas escolas particulares e, logo depois, como professora do município. Aqui, o encontro com uma nova realidade educativa: turmas cheias, dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, Simone luta pela continuidade de uma prática docente instituinte, a alfabetização como experimentação e construção vivida de forma especial com cada turma. Vai, assim, nutrindo um intenso processo formador que se dá no confronto com os desafios da docência: a aprendizagem do contra-argumentar, a realização da pós-graduação, a pesquisa e o constante investimento no processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos. Mas, experimenta, também, um tempo de crise que vem com um sentimento de abandono e pelas dificuldades estruturais no desenvolvimento do trabalho.

O casamento, a mudança de cidade e a espera pelo nascimento da filha trazem, entretanto, uma renovação da esperança e de expectativas de futuro sobre a vida e também sobre a profissão.

Os contextos geográficos têm, na trajetória de Simone, a importância de marcos, de referências para os ciclos da vida. Até os vinte e três anos vive em sua cidade natal, ali, tempos de recolhimento, mas também de felicidade, tendo como cenário a cidade pequena, serrana e fria. A mudança para o Rio de Janeiro consagra sua afirmação pessoal e profissional e traz um intenso processo formador. Ela se identifica com a cidade. Com casamento nova mudança de cidade, instaurando um ciclo de intensa afetividade e esperança, envolvendo, agora, o marido e a filha

A narrativa de Simone aponta para a confluência de fatores que caracterizam sua formação. A opção pela docência constitui um acontecimento central, muda sua relação com a escola e com próprio processo de formativo. A partir daí a formação acadêmica por meio do curso normal, da graduação em Pedagogia, da pós-graduação, articulada aos movimentos inquietantes da prática educativa, indicam o sentido de seus projectos de futuro. Formação acadêmica e prática docente aliam-se a uma busca constante de construção do conhecimento que se dá pela pesquisa e pela experimentação.

Quadro nº 13: Principais acontecimentos biográficos: Simone

Período da vida	Acontecimento biográfico	Contributos para a formação docente
Infância	<p>Uma infância solitária.</p> <p>A infância e as brincadeiras de sítio com os vizinhos.</p> <p>Repreensões da mãe que não gostava de sua letra, arrancava a folha do caderno.</p> <p>O não ter boas lembranças da infância e do sítio onde morou por vinte e três anos.</p> <p>Sucessivas mudanças de escola.</p> <p>Com seis anos, nova mudança de escola, agora para uma tradicional escola jesuíta da cidade onde morava: da alfabetização ao 1º ano do Ensino Médio.</p> <p>De 1ª à 4ª série: o ser chorona, a implicância dos amigos com seu sobrenome, dificuldade de ficar na sala e de integração com a turma.</p> <p>Dificuldade sentida por Simone por ter uma realidade socio-económica diferente de seus colegas de sala.</p>	<p>Referências da escola primária.</p> <p>Participação em um projecto de sua escola: primeira aproximação da docência.</p>
Juventude	Trabalho no comércio.	Trabalho voluntário com crianças de um orfanato em

	<p>Conciliar trabalho e estudo.</p> <p>Continuidade de 5ª à 8ª no mesmo colégio. Não era boa aluna, sempre passou raspando, sempre ficava de recuperação.</p> <p>Dificuldade de integração. A amizade do inspector da escola.</p> <p>Escolha da docência: influência de sua tia professora que fazia Pedagogia.</p> <p>Decisão de fazer o curso normal contra a vontade de sua mãe.</p> <p>Mudança na relação com a escola que se dá com a passagem para o curso normal. Tempo de felicidade e de encontro pessoal.</p> <p>Formação técnica, mas que traz boas recordações.</p>	<p>frente à escola onde estudava.</p> <p>Influência da tia em sua identificação com a docência.</p> <p>Importância do Curso Normal e dos estágios no processo de formação: o choque com a realidade, trabalhando em CIEP.</p>
Vida Adulta	<p>História de leitura.</p> <p>Quatro primeiros anos de trabalho em sua cidade natal – um tempo tranquilo, de identificação com a docência da educação infantil.</p> <p>O vestibular, a faculdade de Pedagogia e o ser boa aluna.</p> <p>Trabalho com educação infantil, em escolas rurais da prefeitura.</p> <p>Trabalho no SESC como estagiária, durante a faculdade.</p> <p>Anulação do concurso da prefeitura – o desemprego.</p> <p>Mudança para o Rio de Janeiro no ano 2000, com 23 anos de idade. Morou com os tios e em diferentes bairros do RJ.</p> <p>Actuação em duas escolas particulares em seu primeiro ano no Rio.</p> <p>Realização de concurso para o município do RJ.</p> <p>Trabalho na prefeitura sempre fazendo dobra.</p> <p>Tentativa de directamente da escola, onde trabalha actualmente, para que utilizasse cartilha no processo de alfabetização. O lutar contra uma escola inteira.</p> <p>Diante de um grande impasse com a aprendizagem de alguns alunos, a realização do curso de pós.</p> <p>Dois anos de experiência com turmas de progressão, com turmas de 3ª e 4ª séries no contrato e na progressão.</p>	<p>A tia educadora – um livro para cada fase da vida. O tio e a educação para leitura política dos livros e da vida.</p> <p>Contribuição da boa formação que teve na faculdade: o desejo de ler, pesquisar, buscar bibliografias...</p> <p>Ações permanentes de formação contínua: A realização de um curso no SESC sobre contação de histórias, curso de espanhol, curso na escola de artes.</p> <p>Realização do Curso de Pós-Graduação.</p> <p>A pesquisa constante de novas possibilidades de trabalho com as turmas, a alfabetização como movimento.</p>

	<p>Experiência como professora de educação especial: uma experiência docente significativa.</p> <p>O ano de 2006: crise na docência – sentimento de abandono, ausência dos pais, falta de interesse dos alunos, dificuldades estruturais para o desenvolvimento do trabalho, violência.</p> <p>Casamento.</p> <p>Momento actual: expectativa do nascimento de sua filha e o envolvimento com toda preparação para sua chegada. Currículo: mãe.</p> <p>Renovação da esperança. Expectativa de um novo ciclo: um ano de licença maternidade, realização de remoção e retorno para outra escola.</p>	
--	---	--

2.3. Professoras de Bom Jesus do Itabapoana:

- **Marta: entre vida, escola e docência – a formação como caminho de esforço, responsabilidade, dedicação e disciplina.**

Uma medalha de honra ao mérito, simbolicamente representa uma experiência importante da trajetória profissional. Na vila onde mora não havia colégio de 5^a à 8^a série e Marta foi uma das fundadoras do Colégio da Campanha³¹⁴: *“Então, quando eu vim prá cá só existia aquela escola que, hoje, ali, é grande que tem tudo; não existia, era apenas uma casa, assim, uma escolinha com duas salas pequenininhas... Então, os alunos terminavam a 4^a série e ficavam sem estudar, não tinham como fazer uma 5^a à 8^a, dar prosseguimento aos seus estudos. Aqueles que os pais tinham condições, eles mandavam, pagavam pensão, lá fora..., prá criança estudar, mas isso era um, dois e formavam. Terminavam a 4^a série, eram muitos alunos e ficava todo mundo só com a 4^a série primária e aí, quando eu vim prá cá, a gente conversando entre amigos e tudo, aí surgiu essa oportunidade de fundar esse colégio aqui... Aí, eu fui uma das pioneiras do Colégio...”*. Marta passou todo um período de férias preparando os alunos para a prova de admissão, grupo de jovens e adultos que queriam continuar os estudos: *“Porque não tinha e prá dar oportunidade a esses alunos de estudarem, porque já estavam todos assim, uns já tinham quarenta anos, outros já tinham mais, entende? Então, e eles tinham vontade de estudar”*. Dessa turma encontra hoje professores, doutores: *“então, eles, passando o tempo, eles fizeram uma homenagem a mim e tudo, então, me deram essa medalha, essa medalha eu sei que eu guardo (risos)”*.

³¹⁴ Colégio da Campanha ou Cenecista, vide nota n° 10, desse capítulo.

Em sua trajetória docente passou por diferentes experiências, começando no ano de 1961, em montes e vales, levando a formação do Curso Normal e, especialmente, as aprendizagens da docência que construiu como aluna de sua avó ao longo da escola primária. Marta nasceu em São Gonçalo, mas a prematura morte do pai faz com que sua mãe volte para casa de seus pais, que moravam numa fazenda, no município de Bom Jesus do Itabapoana: *“aí eu vim com a minha mãe e meu irmão com seis meses de nascido. Nós viemos prá aqui, prá morar com os meus avós, porque a minha mãe sozinha lá..., minha mãe não trabalhava, quem trabalhava era só meu pai, então, ficou, a coisa ficou muito difícil. Então, eu vim prá aqui e aqui estudei. A minha avó, porque antigamente usava ter muita escola particular, então eu estudei com a minha avó, lá”*.

A avó estudou até a quarta série de antigamente, porque, naquela época, *“num determinado nível que você podia ensinar para os outros. Ela não tinha formação de professor, porque ela, acho que nem ginásio ela não tinha. Ela tinha um primário, porque o primário antigamente era muito bem feito, era um primário rígido, as professoras eram rígidas demais e o aluno tinha que saber, mas saber de verdade, não podia... Qualquer coisa ele não passava de ano, ele tinha que repetir aquela série até ele aprender. Então, a minha avó, ela não tinha uma formação além de um 4º ano primário, mas, o que ela sabia, ela ensinava na íntegra para aquelas crianças, crianças pobres que não tinham como sair dali mesmo...”*. Sua mãe também tinha formação primária e trabalhava em casa, fazendo bordado a máquina, costura. O avô trabalhava na lavoura e na administração da fazenda, fazia o correcto registro e pagamento dos funcionários. Marta foi educada com grande rigor, *“uma vida muito sofrida, fui criada sem pai, o pai que eu conheci foi meu avô. E, naquela época, os avós não davam liberdade a gente, então eu fui assim, falava “isso aqui”, é isso aqui. Você não tinha liberdade prá fazer nada, prá falar nada, tinha que obedecer e pronto, acabou”*, mas sempre contou com o apoio de sua família em seu processo de escolarização.

A escola com sua avó professora, era a continuidade do ambiente familiar. Era uma escola particular, as famílias pagavam uma quantia mínima, mas pagavam por mês, pois *“não tinha escola pública naquela região, onde nós morávamos não”*.

Ela ensinava aquilo que ela sabia, mas ensinava até a criança aprender. A criança tinha noção de tudo, de História, de Geografia, de tudo que você pensar ela tinha, tinha noção. Ensinava, ensinava muito, ensinava, inclusive ela tinha até aula, assim, de trabalhos manuais na escola, ela ensinava a bordar, fazia crochê, fazer tudo. A criança, a menina ficava ali, ela aprendia a marcar, aprendia a bordar, aprendia a fazer tudo na escola.

A forma dela ensinar era antiquíssima, aquela forma antiquíssima, e... muitos anos. Ela ensinava decorar tabuada, tinha que saber a tabuada, tinha que saber ler

perfeitamente, soletrado, naquela época tinha que soletrar, o “b” com “a”, o “b” com “e”, ela ensinava e, e ela era muito rígida, mas demais da conta, era a época que usava ainda a régua. Ela não era assim de bater na cabeça nem nada não. Às vezes, ela ia na perna e dava uma reguadinha. De pôr criança de castigo prá estudar, ficava em pé, assim, ela ia perguntando um a um a tabuada, aquele que errasse podia saber que ia ficar de castigo até aprender aquela tabuada, enquanto não aprendesse não saía dali. E a mesma coisa ela fazia com os outros, com História, Geografia, ela passava para o aluno estudar em casa, o aluno chegava lá, ele não sabia? Ele ia estudar até ele aprender, então, era muito rígido, então, ele tinha que saber se não soubesse não passava para a outra série, de forma nenhuma. E, no final do ano, eu lembro que ia na escola, esqueço, chamado inspetores. Iam prá aplicar as provas de final de ano, principalmente na 4ª série, é aonde eles davam. Antigamente, eles costumavam dar aquele diploma de 4ª série, então, aonde eles entregavam. Aquele que soubesse responder à prova, que soubesse realmente ler, escrever corretamente, ele recebia o seu certificado de término do primário, do curso primário... Eles aplicavam a prova e faziam a correção, levavam, faziam a correção, depois voltavam prá entregar o certificado àqueles que foram aprovados.

Eram poucos os tempos de brincadeira, *“não tinha liberdade prá gente brincar, prá nada, porque antigamente eles usavam ensinar a menina; então, tinha que aprender era a trabalhar, era fazer isso, era fazer aquilo, brincar mesmo era muito pouco. Desde a minha infância, eu já sabia que eu tinha as minhas obrigações tudo para fazer”*. Mas aos domingos, as meninas se encontravam para brincar no terreiro da fazenda: *“Tinha, assim, meninas da minha idade, a gente ia crescendo junto, aos domingos a gente reunia prá brincar, prá conversar, prá contar história. Brincava, naquela época, brincava muito de roda, aquelas coisas todas. A gente, às noites, assim, no terreiro da fazenda, que era muito grande, a gente reunia as amiguinhas todas prá cantar, prá brincar, prá fazer as brincadeiras de antigamente, que hoje não existem mais, que é muito difícil, hoje, uma menina gostar de brincadeira. Então, a gente brincava muito e tudo, contava história, brincava de tudo, todo o tipo de brincadeiras que as meninas brincavam. Agora, os meninos eram separados, ninguém se misturava”*.

Para que Marta pudesse dar continuidade aos estudos, a família mudou-se para a cidade mais próxima e ela precisou de uma preparação para fazer o exame de admissão: *“Na escolinha da minha avó, ela ensinava aquilo que ela sabia, mas era bem diferente da cidade, totalmente diferente da cidade. Então, quando eu cheguei prá fazer a admissão, prá entrar no ginásio, eu tive que estudar mais um ou dois anos prá poder eu ter base prá passar, porque era muito fraca a escola da minha avó. Servia porque para quem não podia sair de lá, da roça servia... Ela ensinava a ler, ensinava a escrever, fazer conta, tabuada, aquelas coisas de antigamente.... Mas eu não tinha base para passar numa escola da cidade, que era onde o ensino era muito mais elevado do que lá...”*. Realizou o ginásio entre os anos de 1953 e 1956,

e o rigor foi o mesmo da escola primária, *“e era um, era aquilo, aquela rigidez, aquela coisa horrível, o aluno tinha até medo de olhar pro lado”*. Guarda a memória de uma professora de História que *“era uma pimenta de tão brava”* e do professor de Matemática, *“muito bravo, muito rígido”*. A mudança para a cidade trouxe dificuldade de entrosamento: *“Porque o modo como eu fui criada era bem diferente das outras crianças na cidade”*, levou tempo para fazer amizade - foram conquistas aos poucos.

A escolha da docência e a realização do curso normal veio por influência da família: *“Eu acho que foi mais influência da família. Porque todo mundo..., eu nasci e criei ali, vendo a minha avó fazer aquilo, a minha mãe também ajudava à minha avó; então, eu acho que foi da família mesmo. Aquilo já nasceu ali, já nasci com ele no sangue ser professor. Elas incentivaram, porque, naquela época, não existia faculdade, não tinha...”*.

Na mesma escola particular onde fez o ginásio, continuou o curso normal, era a única da cidade. A dificuldade inicial de relacionamento foi vencida aos poucos com a entrada na turma de novas colegas e pela necessidade de realização de trabalhos conjuntos; eram poucos os meninos e ficavam sempre retraídos e separados. Marta sentiu que no normal as professoras começaram a dar mais liberdade - as de Psicologia, Biologia e Português eram amigas da turma. *“Já na época do ginásio, a gente não podia nem levantar do lugar e olha, prá ir ao banheiro, você tinha que esperar o intervalo... E aí o normal, prá mim, foi mais tranquilo, porque aí a gente já tinha ambiente, era só menina, a sala de aula era só moças, cada uma era... Nós fizemos amizade, a turma tornou-se toda amiga e aí a gente levou o curso normal com grande facilidade. Até hoje a gente de vez em quando encontra duas, três, bate papo, recorda o tempo todo que a gente viveu junto. Então, foi muito legal, agora, o ginásio que nossa ...”*.

Quando terminava o curso normal, você tinha o seu diploma tudo, mas no final do curso você tinha assim, um exame de seleção que você passava por prova oral, por prova escrita. Assim, sentava uma banca de professores que você não conhecia e trazia aqueles... Cada matéria, eles faziam uma seleção de pontos, das coisas que eles queriam saber e você enfiava a mão ali e tirava um papelzinho. O número que desse você tinha que saber. E assim passava por todos os professores da banca. Era dada pelo próprio professor..., depois vinha o inspetor prá fazer revisão, prá saber se o professor, realmente, deu o conteúdo da matéria. A coisa era rígida e, quando se saía do curso normal, o seu diploma era registrado no Ensino Médio, era registrado no Ministério da Educação, no MEC, porque não tinha Faculdade. Então, aquilo ali te dava o direito, se surgisse uma oportunidade, de você trabalhar de 5ª e 6ª série... Era um curso normal muito bem feito, muito assim, o aluno que não soubesse ele não passava, de forma nenhuma. Não, ele tinha que repetir novamente prá poder sair daí com base prá enfrentar uma sala de aula. As aulas práticas também eram muito bem supervisionadas, você, a supervisora estava ali, tudo que você fazia antes ela tinha que supervisionar tudinho, tudo que você ia dar

para o aluno. O que ela achasse que não podia, você tinha que voltar e refazer aquilo tudo outra vez. Era muito, era muito rígido mesmo e muito, um curso normal muito bem feito, você saía dali e você sentia que você tinha base prá pegar uma sala de aula, a qualquer hora, a qualquer momento, não temia, porque o que você sabia era necessário prá você ensinar o seu aluno e crescer junto com ele, na sala de aula.

Sua formatura foi no ano de 1960 e em 1961 já estava iniciando a trajetória profissional, como estagiária bolsista, numa fazenda, onde ficou por apenas seis meses. Era tão longe que tinha que ficar lá o mês inteiro: *“Não tinha condução, ao longo da estrada tinham várias escolas, sabe? Então a gente fazia uma pequena lotação no início da semana e a gente ia. Eram uns cinco ou seis professores, tinham o mesmo trajeto; então, cada um ia ficando nas suas escolas, a minha era uma das últimas..., e aí eu ficava. O dono da Fazenda que era um senhor, ele morava lá com a família dele; então, eu ficava na casa dele e trabalhava. A escola era logo no terreiro da casa, mesmo ali, uma escola que ele construiu..., e o Estado mandava os professores, mas a escola era dele não era do Estado não, a casa da escola era dele”*. Um tempo de trabalho solitário, a escola mais próxima ficava muito distante *“era uma quantidade de morro prá subir, prá uma ir na escola da outra que a gente quase nem se via. A gente trabalhava por ali, a gente quase nem se via, porque de tão difícil que era e não tinha energia..., aí à noite era luz de lampião, você tinha que preparar matéria para dar no outro dia, fazer plano de aula... era um sacrifício muito grande, minha primeira escola foi essa aí”*. Marta fez amizade com a família que a recebeu e também com os alunos, o que facilitou sua adaptação. A turma era multisseriada, de diferentes idades, muitos não sabiam ler: teve que ensinar a ler, escrever, ensinar tudo: *“Era assim, não tinha, não tinha como você separar não, você tinha que, no início, eu tive que começar do “b-a” - “ba” com todo mundo prá poder eu ver, eu saber. Depois selecionar, saber quem é quem, quem sabia mais um pouquinho, quem não sabia nada”*.

Saiu dessa escola e foi para uma na Serrinha, lá as turmas eram separadas e cada professor tinha a sua série, uma escola pequena, mas que tinha dois turnos. *“Então, lá já foi mais fácil prá você, é, colocar as coisas em prática, aquilo que você queria você que o aluno aprendesse era só uma turma, todo mundo no mesmo nível, lá já foi bem mais fácil prá mim...”*, todos estavam na primeira série. *“Tinham poucos que não sabiam nada, estavam começando naquele ano e os outros que tinham... Então, você já passava o dever no quadro, eles já copiavam, enquanto eles copiavam você ia para o outro lado, ensinava a fazer controle motor, ensinar as primeiras letrinhas e tudo, era desse jeito, a série. Quer dizer, não era multisseriada, mas tinha dois níveis dentro da sala de aula. Era primeira série A e a*

primeira série B". Já na terceira escola, onde trabalhou também como contratada, teve uma turma de quarta série, alunos grandes, com muito interesse de estudar e de ir para a cidade fazer de 5ª à 8ª série. Na sua prática, sempre muito zelo na correção dos cadernos e dos erros ortográficos dos alunos.

Bom, eu tenho, eu tenho um pouco, assim, da minha avó. Que ela gostava de tudo ali, que o aluno aprendesse e que ele saísse dali sabendo e não esse negócio de passar o aluno de ano, "ah, ano que vem ele recupera". Eu tenho, tinha muito disso, o aluno tinha que saber prá ele ser aprovado, principalmente aluno quando era de 1ª série...Infelizmente, é por isso que o Brasil está virando de perna pro ar assim, porque não tem... Daqui a uns tempos vai ter mais analfabeto do que pessoas que têm cultura, porque a gente vê, mesmo aqui, aqui no colégio os anos que eu trabalhei. Aqui, no início não, no início, era tudo muito rígido, tinha que..., o aluno tinha que aprender severamente. Mas, por fim, as leis mudam tanto, leis que só prejudicaram o aluno não veio beneficiar, porque ele foi ficando praticamente sem responsabilidade prá estudar. "Ah, se eu não aprender agora, eu faço uma recuperação, eu passo". Esse aluno vai aprender o que numa recuperação e passar de ano? Nada, infelizmente é o que está acontecendo e eu aposentei, mas as minhas turmas, eu brigava até com o professor, com o diretor da escola, mas aluno meu não vai passar não. "A senhora pode matricular ele lá, mas ele vai ficar na minha sala até ele aprender" e chamava até o pai, a mãe e explicava, não fazia nada sem o consentimento. O pai e mãe virava e "a senhora pode deixar que nós estamos cientes e pode apertar mesmo porque ele é...". O ensino, está uma coisa horrível, gente, eu fico com pena de determinados alunos. Que, às vezes, eles vêm procurar prá fazer um trabalho, se eu tenho alguma coisa, algum livro de pesquisa disso e daquilo, eu fico vendo a dificuldade que eles têm de escrever, de se expressar... Por quê? O primário, o primário é que não foi bem feito, porque se o primário tivesse bem feito, porque o primário é a base de tudo, se você fez o primário bem feito, você vai prá frente, sem ter empecilho nenhum, mas se você não fez, você não vai nunca conseguir superar aquilo que você não aprendeu lá atrás.

Em 1964, fez concurso público e foi trabalhar na Vila onde até hoje mora, foi quando teve um choque com a realidade: "*uma diretora muito brava e exigente, uma turma de alunos levadíssimos, ...eu enfrentei uma barra, nossa mãe!*". Um grupo difícil, mas com o "*gênio da avó*", em dois meses pôs a turma em ordem o que causou grande admiração da diretora. Sempre procurou conversar com os alunos, estabelecer com eles um diálogo e apesar de serem agitados tinham o respeito de antigamente. Como resultado todos passaram no exame de admissão e nutrem até hoje grande carinho por ela.

Após o casamento, Marta foi para um estado do norte do Brasil e lá foi fundada uma escola para que ela pudesse dar aula aos filhos dos funcionários da firma onde seu marido trabalhava. Foi um bom tempo de trabalho, levando a bagagem que já tinha de experiência docente. Eram crianças de 1ª e 2ª série, "*crianças dóceis, obedientes e boazinhas*". O tempo vivido no Pará: "*foi como se fosse uma higiene mental, estar morando longe de*

tudo, de todos, entende? Sair daqui para ir para um lugar onde era só acampamento da firma, não tinha nada perto”.

No retorno, teve problemas com sua licença sem vencimentos e dificuldade de reingresso em sua matrícula de trabalho, mas conseguiu retornar e os anos seguintes foram tranquilos, passou por todas as séries, menos alfabetização e jardim.

Eu preparava em casa tudo, e chegava na sala, muitas vezes, quando as crianças eram pequenas eu ilustrava aquilo com figuras, entende? Às vezes, colava no quadro, mandava as crianças escreverem o nome da figura, como é que chamava aquilo. Mandava, se tinha algum bonequinho, uma coisa, colocava o nome no bonequinho e por ali eu ia desenvolvendo, às vezes, até formar uma redação com eles ali. Eles escrevendo, eles falando e eles falavam o que eles achavam que era, eu escrevia, eles copiavam. No final, alguns que já sabiam ler, liam aquilo, entende? ... A gente tinha muita dificuldade de material didático, quase não tinha. A gente tinha muita coisa que inventar, por exemplo, de figuras e tudo a gente levava de casa, arrumava, porque o governo não dava material didático nenhum pra escola, não tinha nada, mas nada mesmo, então a gente tinha que fazer do jeito que a gente pensasse, fazer para facilitar a sua aula... A gente, de vez em quando, ela gostava daquela aula, ela apanhava aquela, passava dela para mim e ia passando. Porque era muito difícil, naquela época, material. Não tinha caderno, não tinha nada na escola, tudo era o aluno que dava, quando o aluno não tinha condição a gente fazia uma caixinha e comprava. Hoje nem se compara, hoje tem toda a facilidade, o material que vem é muito rico, que vem para escola. Basta o professor querer que ele dá aula assim brincando, de tudo que ele tem ali, se ele souber usar, é uma riqueza que ele tem para passar para o aluno e, na nossa época, nós não tínhamos nada disso. Hoje um professor tem tudo, tem a caneta, tem o lápis, tem a borracha, tem o seu caderno de plano, tem tudo lá. Basta ele querer, hoje ele não tem despesa com ele na escola, o aluno tem tudo, tem o livro, tem tudo. E só não dá aula quem não quer.

Na vila, um grande acontecimento anual: a festa e o desfile escolar. Um tempo de muito trabalho, que dava grande entusiasmo aos alunos. Tudo era muito corrido, vinha uma pessoa de fora preparar o desfile que sempre tinha algum tema, mas não havia tempo de trabalhar o assunto com os alunos. *“Nossa, gostam até hoje, gostam de participar, de vestir aquelas roupas, porque pra eles é a melhor coisa do mundo, até os meus alunos adultos adoravam vestir aquelas roupas e tudo e sair participando, era uma alegria tão grande que eles sentiam com a chegada do desfile...”*

Ao longo de sua trajetória, Marta precisou articular o trabalho docente à vida familiar no cuidado de seus oito filhos e, para isso, foi necessário uma forma de organizar o tempo: *“uma organização do tempo para tudo... quando chegava, à noite, as crianças iam dormir e eu ficava preparando aula, corrigindo trabalho, corrigindo prova, fazendo de tudo... tinha que fazer assim, aquele tempo era contado pra tudo”*.

Com a fundação da escola da Campanha, Marta passou a trabalhar com turmas de 5ª à 8ª série, com a disciplina de História e depois também em sua primeira matrícula no Estado foi para esse segmento na área de preparação para o trabalho. Em 1982, fez um segundo concurso público e teve uma experiência significativa com jovens e adultos, no turno da noite: “...esses anos que eu trabalhei com jovens e adultos, foram uns anos maravilhosos, gente”.

... o aluno adulto ele tem uma grande vantagem, ele tem interesse; então, você começa a trabalhar, o entusiasmo dele, quando ele começa a desenvolver, aquilo te dá mais ânimo prá trabalhar e prá ajudar ele a construir o que ele quer, onde ele quer ir. E eu sei que eu tive, esses anos que eu trabalhei com jovens e adultos, foram uns anos maravilhosos, gente. Você tinha, você via no olho do aluno, assim, aquele desejo dele de ver o tempo que ele perdeu sem saber nada... você ensinava com prazer de ver aquele aluno crescer, chegar, o aluno que não sabia o que é a letra “a”, chegava no final do ano estava lendo, escrevendo, aquilo te dava mais força pro ano seguinte ainda...

Procurou desenvolver uma dinâmica diferenciada do trabalho com as crianças: “Eles tinham livro sim, mas os livros que vinham prá eles eram muito confusos, muito difícil, entende? ... Então prá eles era muito difícil, eu tinha que, quase tudo passar mesmo, é, mimeografar tudo para poder eu conseguir alguma coisa com eles...separava tudo na sala assim, separava por carteiras, filas de carteiras e o quadro era dividido em quatro partes para você poder passar dever. Tinha dia, que os que estavam mais adiantados, que já sabiam ler, eu mimeografava tudo, levava para eles os deveres todos para eles responderem, para poder dar tempo para eu passar o dever prá os mais atrasados que eu tinha que ensinar, falar, ensinar a ler, ensinar a leitura, ensinar tudo...”.

Teve algumas oportunidades de fazer cursos ao longo da carreira especialmente sobre a Educação de Jovens e Adultos e inclusão. Os encontros com os colegas eram realizados no início de cada ano e de dois em dois meses para acompanhamento dos alunos. Havia dificuldade de reuniões de estudo entre as professoras, porque muitas não moravam da Vila, vinham da cidade próxima e as condições da estrada eram ruins e muitas também trabalhavam em outras escolas.

Marta trabalhou durante quarenta e sete anos, hoje está aposentada, mas deixou um legado para a educação de sua Vila. A docência, continua, entretanto, por meio de aulas particulares, substituição de colegas e participação em reuniões na escola: “ano passado eu dei aula particular prá vários alunos e sempre que eles precisam de mim, de vez em quando um me chama para substituir e outro chama para participar de reunião na escola, é, de vez

em quando eu recebo um chamado... É, de vez em quando, um me liga "ah, D. Marta, a senhora pode vir aqui na reunião da gente e tal?". Eu digo posso, prá mim é prá recordar..., aí chega lá começa, um pergunta, outro pergunta, outro pergunta e a reunião torna-se um bate-papo sobre a educação e vai... que a maioria ali foram todas minhas alunas".

#####

A narrativa de Marta fala de um tempo e de um lugar: **uma formação que entrelaça vida, escola e docência**, caminhando da primeira metade do século vinte aos dias actuais, no município de Bom Jesus do Itabapoana, interior do Estado do Rio de Janeiro.

Na infância, a morte prematura do pai impõe uma mudança geográfica e de vida. As dificuldades encontradas por sua mãe indicam o retorno à casa dos pais. Marta viveu, assim, na fazenda dos avós, convivendo com a rigidez imposta às crianças, em casa e na escola de sua avó, onde estudou. Nesse contexto, casa e escola se encontram na figura da avó professora que desenvolve uma prática pedagógica característica das escolas rurais de seu tempo. Apenas com a formação primária, ensina tudo o que sabe a seus alunos: a leitura, a escrita, o cálculo, História, Geografia e trabalhos manuais, com grande rigor disciplinar. Uma imagem forte que influencia a escolha da carreira por Marta, bem como sua forma de ser e de estar na vida e na docência.

Com a dificuldade de escolas no interior, a família muda para a cidade, a fim de que Marta dê continuidade aos estudos e nessa mudança visualizamos o engendrar de uma nova etapa de formação. A necessidade de reforçar os estudos para prestar os exames admissão ao ginásio e o encontro com uma nova realidade de vida e de escola constituem os desafios desse momento. No ginásio, a continuidade da rigidez que vem com a lembrança de alguns professores, já o Curso Normal como tempo de maior liberdade e de amizade com professoras que estabeleceram relação de respeito e de diálogo com a turma. Nesse curso, encontra as bases de uma formação profunda e articulada com a prática que possibilita a construção de importantes referências para sua prática pedagógica.

A vida adulta traz o ingresso na carreira docente, o casamento e o nascimento das filhas. Inicialmente, Marta passa, como contratada, por diferentes escolas de fazendas e serras, até fixar-se na vila onde se desenrola sua trajetória profissional. A prática docente envolveu diferentes experiências com turmas de 1ª à 4ª série de crianças, mas também de jovens e adultos, bem como a docência de 5ª à 8ª série, trabalhando com a área de preparação para o trabalho e História. No caminho percorrido com turmas multisseriadas e seriadas, em tempos

difíceis e tempos tranquilos, a professora procurou reafirmar valores fundamentais da vida e da docência como a responsabilidade, o compromisso com a aprendizagem dos alunos e o respeito à profissão docente. A aposentadoria, em suas duas matrículas, não indica a interrupção de um processo, pois a professora continua presente em reuniões e atividades da escola, para momentos de troca e de diálogo.

Sua narrativa marca a importância que valores e fazeres da sociedade, da escola e da docência, ensinados por sua família e pelo contexto em que foi educada na infância e na juventude, guardam em sua formação e em sua forma de ser e de estar. Reafirmando esses valores a professora assume um posicionamento crítico frente às mudanças do processo educativo que têm levado à fragilidade da aprendizagem dos alunos, ao desgaste da imagem social da profissão docente e do próprio fazer docente dos professores.

A narradora estabeleceu, ao longo da vida, um movimento de luta e de abertura de caminhos, não desistiu frente às dificuldades iniciais, mas posicionou-se de forma propositiva. Em suas palavras “... *a gente tem que passar por isso tudo se quiser vencer, senão você não vence, não adianta, se não tiver o sacrifício, as pedras no caminho, você não consegue chegar a lugar nenhum*”. Foi assim que trabalhou na docência por quarenta e sete anos. As pessoas têm um lugar especial como referência de formação tanto em sua família, professores e colegas de trabalho: “...*eu sou, sou assim, eu gosto muito de fazer amizade, de cativar as pessoas*”. O contexto vem marcado pelas características da escola do interior, com suas dificuldades e potencialidades.

O nascimento em São Gonçalo e o deslocamento para Bom Jesus do Itabapoana, logo no início da infância, marcam uma ruptura e o encaminhamento de sua vida. Todo o desenrolar de sua trajetória se dá, então, nesse município ou em suas proximidades. Ressalta-se a importância da mudança para o Estado do Pará por sete meses, um tempo, chamado pela narradora de “*higiene mental*”.

No entrelaçar de todas as dimensões, a apropriação de valores familiares e a memória da escola assumem relevância no processo de formação de Marta. Tanto as experiências da vida em família, com a imposição de grande rigor e não liberdade, como as experiências escolares, passando pela prática pedagógica da avó professora, pela rigidez do ginásio e pela formação sólida da escola normal, reforçam o sentido de uma aprendizagem que se dá pelo esforço, responsabilidade, dedicação e disciplina.

Quadro nº 14: Principais acontecimentos biográficos: Marta

Período da vida	Acontecimento biográfico	Contributos para a formação docente
Infância	<p>Nascimento em São Gonçalo e a morte do pai.</p> <p>Mudança para Bom Jesus para morar com os avós.</p> <p>Apoio da mãe e da avó e dos tios para o desenvolvimento da formação académica.</p> <p>As brincadeiras da infância, o contar histórias.</p> <p>Forma de ensinar de sua avó professora era antiquíssima: decorar tabuada, saber ler soletrando, rigidez na disciplina, o uso da régua, o castigo para quem não soubesse ou não fizesse as tarefas de casa.</p>	<p>Aprendizagens junto à família.</p> <p>A forma de ensinar de sua avó e professora.</p>
Juventude	<p>Mudança da família para Bom Jesus para que Marta pudesse cursar o ginásio.</p> <p>Uma vida muito sofrida. Os avós não davam liberdade.</p> <p>Ingresso em uma escola particular. A dificuldade de preparação para o exame de admissão, necessidade de reforço.</p> <p>Realização do ginásio: 1953-1956.</p> <p>Escolha da carreira: influência da avó e da mãe que também ajudava na escola da avó.</p> <p>Ingresso na Escola Normal em 1957. A dificuldade inicial de entrosamento, mas a gradual amizade feita com as colegas.</p> <p>Maior liberdade dada pelos professores. A amizade das professoras de Psicologia, Biologia e Português.</p> <p>Contraposição entre o ginásio e o normal: entre a rigidez e um ensino mais livre e tranquilo.</p> <p>Curso normal muito bem feito, quem não soubesse não passava.</p>	<p>Os professores do ginásio e uma prática pedagógica rígida.</p> <p>As importantes aprendizagens do Curso Normal; deu base para o desenvolvimento de sua prática educativa: muitas oportunidades de prática em sala de aula.</p>
Vida Adulta	<p>Primeiros anos de trabalho como contratada: 1961-1964. Entre “montes e vales”, uma chegada tranquila à docência.</p> <p>1ª escola: uma escola de fazenda, com uma turma multisseriada, alunos de diferentes idades. As dificuldades: locomoção, a necessidade de morar na fazenda para trabalhar, não recebimento do salário, isolamento de outras colegas.</p> <p>2ª escola: a escola da Serrinha - Séries separadas, uma escola pequena, em dois turnos. Maior facilidade do processo didático, o trabalho com uma 1ª série, número pequeno de alunos.</p>	<p>Aprendizagens do início da trajetória profissional entre montes e vales.</p> <p>Aprendizagens com os colegas e em diferentes situações profissionais.</p> <p>Realização de cursos de formação contínua em EJA e inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais.</p>

	<p>3ª escola em Pirapitinga. 4ª série, turma pequena com muito interesse de estudar.</p> <p>Casamento aos vinte e cinco anos.</p> <p>Nascimento da primeira filha.</p> <p>Dificuldade de conciliar o trabalho docente com o doméstico.</p> <p>Em 1964, a vinda para a Vila, por meio de concurso. O choque com a realidade: a dificuldade da 1ª turma: uma directora muito brava e exigente, uma turma de alunos levadíssimos.</p> <p>Ênfase na conversa e no diálogo com o aluno.</p> <p>Apesar de serem agitados tinham o respeito de antigamente. O resultado obtido com a turma: todos passaram no exame de admissão.</p> <p>Mudança para o Estado do Pará. A prática docente em uma escola construída para os filhos dos funcionários da firma onde o marido trabalhava.</p> <p>No retorno, problemas com sua licença sem vencimentos e a dificuldade de reingresso em sua matrícula de trabalho.</p> <p><i>Anos mais tranquilos.</i> O trabalho mais tranquilo nos anos seguintes, o passar por todas as séries, menos alfabetização e jardim.</p> <p>Prática pedagógica: o trabalho com livros didáticos, a preparação das aulas em casa, as composições colectivas, a grande dificuldade de material didáctico.</p> <p>Participação nas festas e desfiles da Vila: muito trabalho, o entusiasmo dos alunos.</p> <p>Contribuição de Marta para a fundação da primeira escola de 5º à 8ª série na Vila, uma escola da Campanha. Dezasseis anos de trabalho com a disciplina de História.</p> <p>Contribuição na fundação da escola, a preparação dos alunos para o curso de admissão em seu período de férias. A medalha como reconhecimento dos alunos – um objecto de memória.</p> <p>Últimos anos de trabalho com a 1ª matrícula, de 1982 a 1991, o trabalho com 5ª à 8ª série: preparação para o trabalho.</p> <p>Em 1982, realização de novo concurso e início de sua segunda matrícula no Estado.</p> <p>Aposentadoria na 1ª matrícula, em 1991.</p>	
--	--	--

	<p>De 1982 – 2002: A experiência docente com jovens e adultos.</p> <p>Em 2002, aposentadoria na 2ª matrícula.</p> <p>Continuidade das acções docentes, após a aposentadoria: aulas particulares, a substituição de colegas, participação em reuniões da escola.</p> <p>A recompensa que recebeu, a afectividade dos alunos até hoje para com ela. O legado que deixou para escola.</p> <p>A dificuldade de reuniões de estudo entre as professoras.</p>	
--	---	--

- **Rosângela: a formação como luta pela afirmação da vida, do trabalho e da cidadania.**

Da infância, a memória do “*livro*” como objecto significativo:

... sempre gostei, sempre, mesmo antes de ser alfabetizada eu achava a coisa mais linda as gravuras, coisa linda. Eu via, às vezes, na mão de colegas qualquer coisa, eu só ficava olhando. Achava lindo, tocava, e eu achava uma coisa linda... Naquela época, não tinham vários livros, era só uma cartilha, mas ali tinha tanta figura... pra mim era interessante, era uma nova descoberta, só de olhar assim, era uma nova descoberta. Às vezes a minha mãe ficava assim, “guarda a sua cartilha”. Ela chamava-se “Caminho suave”. “Guarda a sua cartilha, porque não pode rasgar não, essa depois vai servir pro seu irmão”. Porque essa cartilha deu pra Maria estudar, pro João e eu era pequenininha, uns quatro anos, cinco anos... A mamãe sempre lembrava, “a Rosangela adorava os livros...”. Tinha que guardar lá em cima do paiol, ..., não tinha guarda-roupa, essas coisas, pra eu não tocar nos livros e rasgar que não podia. Custava conseguir...

A infância foi muito difícil, o pai era trabalhador, mas bebia muito, “*um pouco irresponsável*”, a mãe teve quatro filhos e adoptou mais um e sempre ensinou os filhos a amarem o pai. Quando tinha seis anos, a família se mudou da roça para uma Vila próxima, onde se desenrola toda sua trajectória. A casa tinha dois cómodos, só uma cama, os filhos dormiam no chão: “*...apesar da pobreza que a gente vivia, a gente sabia o que era o amor, o respeito, coisa que hoje em dia está ficando tão difícil*”. Na Vila, sua mãe conheceu D. Glorinha, uma senhora que praticamente foi uma segunda mãe, que os adoptou. Com a morte do pai, quando Rosângela tinha oito anos, a família de D. Glorinha assume grande importância no apoio financeiro e de formação dela e de seus irmãos. Pela manhã ajudava D. Glorinha, à tarde estudava e à noite dormia com a mãe, Rosangela sempre trabalhou para manter seus estudos: “*Fomos crescendo assim, fomos para escola que era em frente, o mesmo*

grupo... a primeira vez que eu vi cartilha, nossa! Era uma coisa do outro mundo, então, fomos crescendo, estudando. A mamãe começou a lavar roupa pra fora, lavava pra um e pra outro, D. Glorinha arrumava”.

A mãe sempre incentivou a formação do carácter e a escolarização dos filhos. Da escola primária, a lembrança do preconceito e da discriminação, mas especialmente da aprendizagem da superação:

Então, com a ajuda da D. Glorinha, essa formação, graças a Deus eu me lembro de ter tido: foi o compromisso, o respeito. Nós adquirimos carácter, começamos a adquirir carácter, graças a Deus, hoje a gente está aí”. Na escola primária “tinha, assim, uma certa, assim, discriminação, porque, eu, por exemplo, primeiros sapatinhos que eu botei no pé, foi com onze anos. Porque a D. Glorinha me dava umas sandalinhas, assim, mas a mamãe, “era só para ir na escola, pra não gastar”. Então, foi, um dava uma coisa, depois a mamãe foi comprando. Então, geralmente os filhos de fazendeiros eles eram assim, não digo pelos professores, às vezes, pelos pais mesmo. Ah, eles iam calçadinhos. É todo arrumadinho e a D. Glorinha se esforçava pra gente ir também arrumadinho. Mas sempre tinha aquele probleminha: “ah, não deixa o meu filho sentar ali”. Então isso vai crescendo, que eu falo com as minhas colegas, “ah, que o mundo ainda tem muita discriminação”. Mas ela sempre existiu... essas coisas sempre eu superei, mesmo sem saber como superava, acho que é a natureza, porque a gente convivendo com gente boa, gente ajudando e formando o nosso carácter, então a gente foi crescendo assim, defendendo o nossos direitos. Sem querer, a gente estava aprendendo a defender.

Às vezes, sentava perto até de uma colega minha - hoje em dia ela é a minha melhor amiga - eu chegava pra lá, olhava o meu pé de lambreta... Eu chegava, elas levavam maçã. Quem levava maçã naquela época pro colégio? Nossa, só filho de fazendeiro, filho assim, de pessoa que achava que era mais esclarecido. Sempre a D. Glorinha, “não, você leva um pedacinho de bolo”. Que eu não comia aquelas coisas, quando eu vim pra Vila, com uma idade seis anos, eu não sabia de nada do que era aquilo. A não ser uma batata-doce lá na roça, banana, essas coisas. Então, pra não ficar muito desigual, D. Glorinha, “leva esse pedacinho de bolo”. Um dia, eu ainda me lembro que Rita levou uma maçã, a minha mãe fez um fubá suado que eles falavam, um negócio de fubá, até gostoso... Ela falou assim, “ah, eu estou comendo farinha”, “ah, me dá um pouquinho”, “só se você me der da sua maçã”. Eu era doida pra comer maçã, eu achava bonito, interessante, na roça a gente não via. Ela me deu uma pontinha e eu dei..., ficou muito gravado... A gente morre de rir quando a gente conta. Ela sempre passou a conversar, sentar pertinho, mas a gente passa por isso. Eu ensino as minhas filhas, ...não abaixe a sua cabeça nunca, quando você tem certeza de estar certa dos seus atos, não pode abaixar, tem que erguer a cabeça. E tem e preconceito existe? Existe, mas a gente não pode nem julgar, parece que ele já nasce, por mais que as pessoas fazem movimento, parece que é uma doença. Eu não vejo preconceito em nada, porque se existe eu faço que nem vejo. Porque eu sou tão feliz, eu sou tão dona de mim, sei lá, eu nem, passo isso tudo para as minhas filhas.

Da prática pedagógica, só guarda boas lembranças: *“uma professora ótima, muito brava, botava de castigo se não soubesse a tabuada, botava em pé...fazia assim coisas que até me fez bem, me ajudou na minha formação”*. As crianças de seu tempo tinham grande

respeito e sabiam dos seus deveres, as de hoje só sabem dos seus direitos: *“Olha, eu procuro me espelhar nas minhas professoras... mas o ensino era bem diferente de agora, bem diferente. Eu fico pensando, a criança respeitava mais, ... nós tínhamos limite. Os professores não tinham faculdade, mas eram dez! Você aprendia, se te ensinasse alguma coisa, daí a uma semana você não tinha mais problema, era ali tudo, assim, eu não digo tão rígido, mas o que elas jogassem em você de bom, você captava e não esquecia mais... eu só tenho boas lembranças das professoras”*.

D. Marta, foi uma ótima professora, muito brava, eu achava ela muito brava, porque naquela época botava de castigo, se não soubesse tabuada botava em pé, fazia assim coisas que até me fizeram bem, me ajudaram na minha formação. Porque hoje você não pode tocar numa criança, a criança hoje em dia ela só sabe os direitos, os deveres não. Graças a Deus, naquela época, a gente só sabia os deveres, respeito acima de tudo. Acho que por isso que a gente aprendia melhor e mais rápido, porque a gente..., havia sim o respeito total do professor para o aluno, aluno para o professor, muito, só tenho lembranças boas. Muito boas. Eu gostaria até que algumas coisas, alguns ritos voltassem pra ver se a gente pudesse salvar alguma coisa... Hoje, tem muita mudança, mas eu tento, na minha sala de aula, eu tento ser aquela professora, aquela aluna que eu fui, entendeu? Lembro como a D. Marta nos ensinava, como ela tomava... Porque, hoje em dia, não pode tomar uma tabuada, não pode ficar jogando muito conteúdo. Eu trabalho igual eu recebi, eu trabalho igualzinho a D. Marta passou pra mim, D. Rute, minhas professoras de primário... Mas eu procuro buscar, eu me aperfeiçoo, eu estudo. Eu fiz é o adicional, mas eu procuro retratar tudo da minha infância, do jeito que eu aprendi, foi fácil demais. Então, eu acho que vai ser fácil para os meus alunos e tenho me dado muito bem, graças a Deus... muitas coisas eu busco lá da minha infância.

Rosângela sempre foi muito inteligente, da segunda série foi promovida para a quarta: *“eu era muito inteligente, então, muita gente não aceitava, por eu ser negra, ser pobre”*. Quando estava na terceira série um acontecimento muda positivamente a dinâmica familiar, D. Vilma, filha de D. Glorinha, era a directora da escola e conseguiu para sua mãe o trabalho como merendeira: *“melhor coisa que poderia ter acontecido..., a mamãe entrou no Estado... Ela já tinha um dinheirinho, ela já podia dar o pão, foi diminuindo as responsabilidades dos amigos, ela fazia comprinha, fomos crescendo assim. Estudando, sempre estudando..., sempre com uma ocupação... fizemos o primário, eu fiz o primário”*.

Rosângela fez a preparação para o exame de admissão. Na primeira tentativa toda turma teve dificuldade; então, na segunda chance ela e seus amigos de turma passaram e iniciaram o ginásio: *“D. Vilma entrou na sala falou assim “ó tem uma segunda chance”. Mas eu pensei assim, “agora eu vou estudar um pouquinho, mas já sei como é que marca isso, que não é só complete”. Antes estudava complete, complete... que eu fui começar a ver os quadrinhos, “marque, circule”, a gente não estava acostumada... Que era rígido, só ia pro*

ginásio quem passasse nesse exame de admissão". Sua mãe ficou muito feliz com a aprovação de Rosângela: *"Nossa, mamãe cada vez, assim, cada ano, ficava mais feliz, nessas alturas, a gente já estava se considerando cidadã mesmo"*.

Nesse período, a família já tinha melhor condição financeira, já podiam comprar os cadernos: *"a gente andava tudo de cabeça mais erguida, mas era muito feliz. Nossa, como era feliz! Com toda pobreza, toda dificuldade. Era não, sou feliz, ó, passo tudo pra minha filha"*. Até seus dezoito anos teve sempre o acompanhamento de D. Glorinha e D. Vilma que procuraram orientar sua formação. A mãe sempre ensinou os filhos a abaixarem a cabeça e não responder a ninguém, mas, na adolescência, Rosângela ensaiou a aprendizagem do questionamento e do respeito recíproco, a luta por igualdade de direitos, o que leva inclusive hoje para sua sala de aula.

Fez o ginásio em sua Vila, na escola da Campanha, fundada por D. Marta. Agora, os professores eram diferentes, havia um grande número de matérias. Lembra das disciplinas de prática do comércio, prática de escritório e moral e cívica. D. Marta foi sua professora no primário e agora também no ginásio. Os professores não tinham faculdade, faziam uns cursos em Bom Jesus, *"não tinham faculdade, mas eram feras...Tudo que eu sei, eu trouxe essa bagagem do ginásio. Porque no normal eu, assim, adquiri um pouco mais de conhecimento claro, mas tudo que eu sei, eu aprendi no ginásio"*. A formatura foi num cinema, *"eu, como sempre faladeira, falando à toa, fui oradora da turma"*. O presente dado pela madrinha da turma, que era chefe das escolas em Bom Jesus, foi uma bolsa de estudos integral para realização do curso normal. A escolha da docência veio: *"Porque, na época, professor era assim como se fosse um presidente da República. Era muito respeitado, era muito bonito, quem conseguia ser professora; acho que não almejava outra coisa na vida. Hoje em dia as pessoas nem querem ser. Não sei talvez seja o respeito que tinha"*. Rosângela admirava e imitava D. Vilma, achava lindo. Na Vila, a autoridade maior é do professor: *"Quem era professor, era chamado de Doutor, então um dia eu falava assim, um dia eu quero ser professora igual a D. Vilma, eu me espelhava muito nela"*.

O curso normal trouxe uma nova realidade, o deslocamento de ir e vir todos os dias para a cidade estudar e a dificuldade de abandonar seu mundinho. No colégio, inicialmente sentiu medo, mas foram bem recebidas, uniforme diferente, professores muito educados: *"fomos entrando num mundo, assim, diferente, num mundo de mais responsabilidade. Tendo assim, recebendo uma bagagem cultural mais a nível, do que nós estávamos fazendo"*, foram aprendendo *"a se comportar melhor"*. O segundo ano foi tranquilo, já se sentia em casa e começou os estágios, na primeira série e alfabetização, numa

escola dentro do próprio colégio. As matérias foram ficando mais pesadas, mais estágios, era bem rígido, Rosângela preparava suas aulas à noite e a energia era muito ruim. No normal, não sentiu o problema de um querer ser mais do que o outro, como sentiu no primário e até no ginásio, a turma era muito integrada. Foram três anos muito tranquilos, *“foi ótimo, um curso muito bom mesmo e ali no normal que e fiquei preparada pra vida, pra educar”*. Foi um *“curso maravilhoso”*, que fez com muito carinho e onde não sofreu preconceito. Rosângela era a filha mais nova e a que primeiro se formou, foi uma grande alegria para a família, ganhou um lindo vestido e um anel, sentiu-se muito importante: *“...era muito importante o diploma pra mim, também do meio que eu vim”*.

Assim que concluiu, recebeu o convite para trabalhar como professora em outra cidade, mas seu desejo era ficar e com ajuda de sua mãe e de D. Marta, conseguiu um contrato e começou a trabalhar, em sua Vila, com uma turma de seis alunos especiais. D. Marta foi sua orientadora no primeiro ano de magistério: *“Falei assim: “ah, mas eu vou dar aula?”, “vai sim”*, começou dia 2 de Fevereiro. Entrei tremendo na sala, a D. Marta, *“vamos começar com as vogais”*. *Que antes, agora mudou tudo...”*. *“Olha eu sou tão feliz por ser professora... Cada dia que eu chego pra dar aula para os meus alunos eu lembro. Ah, não aprendeu a tabuada assim, vou ensinar igual a D. Marta me ensinou...”*.

No ano seguinte, começou a trabalhar com primeira série regular, fez o concurso para o Estado e começou, então, como professora efectiva. Alfabetizou durante quinze anos, em sua Vila: *“que eu gostava muito de alfabetizar, era rápida a alfabetização e é uma das, um dos cursos mais difíceis é alfabetizar”*. *“Nos primeiros anos, era a forma que eu aprendi das sílabas, silabação, o “ba-be-bi”, “pa-pe-pi”, depois que modificou tudo, ...eu acho, é rapidinho, aprendendo as sílabas, aprendendo a juntar as sílabas é rapidinho, forma as palavras, das palavras vai pra frase, da frase vai pro texto. Tem agora um outro método, mas eu acho mais complicado, não sei quem já está trabalhando com ele agora, sempre eu ouço que, assim, conversa não formal que eu tenho, que as crianças não estão bem alfabetizadas aqui”*. Quando a escola foi municipalizada, Rosângela foi trabalhar na cidade mais próxima; actuou em diferentes escolas e há dez anos está numa instituição-colégio que atende a crianças carentes.

O terreno foi doado para atender crianças carentes, um espaço grande, com muitos animais. Na parte da manhã, eles fazem diferentes actividades - capoeira, bordado, dança, coral, educação artística, futebol, jogos, horta, padaria e, na parte da tarde, actividades curriculares. A escola atende meninos e meninas da creche ao Ensino Médio e os que precisam ficam internos lá até os dezoito anos e, depois, muitos começam a trabalhar no

comércio local. O contexto é de desestruturação familiar: os alunos são filhos de prostitutas, de assassinos: *“porque os alunos são muito carentes, aquela nata mesmo de alunos problemáticos, mas é a escola que eu mais me identifiquei”*. O trabalho pedagógico, no instituto, enfatiza o que eles gostam, na tentativa de desviá-los do mundo horrível, das adversidades das drogas.

Rosângela trabalhava numa escola onde os alunos eram muito educadinhos, havia muito respeito, até que a directora se aposentou: *“falei assim, “ah, eu vou mudar de colégio”, “ah, mas você vai para o Instituto, ali é colégio instituição, é só meninos que, que não têm jeito”*. Eu ficava ouvindo a história, *“os meninos ali não têm limite, são agressivos”*. Eles só falavam mal daquele colégio e eram poucos alunos, não eram tantos, agora são quase setecentos, eram uns duzentos. Falei assim *“ah, vou sim”*, falei assim, *“ah, vou pra lá sim”*... Eu falei assim, *“eu vou, que eu gosto de ir, sei lá, eu não das coisas muito, assim, fácil, eu gosto das coisas difíceis”*. No início, sentiu dificuldade com o comportamento dos alunos, mas foi colocando limites, e em pouco tempo, já estavam adaptados ao seu ritmo de trabalho: *“Olha, uma semana, você não ouvia um pio, tirei o recreio, porque o recreio é o melhor momento de socialização, mas eles já eram sociáveis demais, eles ficavam naquele pátio o dia todo”*. Rosângela estava acostumada a ouvir e ser ouvida e chegar no final do ano e alcançar os objectivos e foi aos poucos conseguindo, se adaptando e se identificando de forma intensa ao trabalho do instituto que passou a representar uma experiência profissional muito significativa. Sua história se entrelaça a da escola, acompanhou o crescimento quantitativo e qualitativo ao longo dos últimos anos e também a mudança da imagem social sobre a instituição: *“Acabou, melhorou, esses oito anos foi uma batalha. Eu achei possível, eu falei assim, “não gente, tem que ter jeito, justamente esses alunos, essas crianças que mais necessitam”*. Rosângela passou a incentivar colegas suas que foram também trabalhar lá, e assim formando uma equipe.

Quando a vida melhorou sentiu desejo de fazer faculdade, mas com o casamento e o nascimento das filhas foi ficando grande a sobrecarga, fez duas tentativas, mas interrompeu o curso. Sempre sentiu necessidade de estar se actualizando, não permanecer na mesmice - fez o curso adicional, cursos de formação contínua sobre educação especial, Matemática, Português, Matemática. *“Só faculdade que era difícil, trabalhando em Bom Jesus”*, mas sente-se contente com o curso normal e o curso adicional em alfabetização, sente que contribuíram em sua formação. Nas mudanças de escola, movimentos de formação: *“mas, cada colégio eu achava que eu ainda estava fazendo pouco, por isso que eu mudava, queria, nessas idas e vindas nos colégios, nossa, eu aprendi tanta coisa”*. Depois de quinze anos

alfabetizando, sentiu desejo de trabalhar com quarta série como forma de mudança e incentivo ao estudo pessoal, *“na 4ª série eu falei assim, “vou pegar só pra ver, que eu tenho que estudar, pegando uma turma de 4ª, tenho que estudar”. Hoje eu falo assim: “Meu Deus, qual foi melhor? Alfabetização ou 4ª série?” Todos, que é muito gostoso”*.

Em sua prática docente, trabalha com os livros didáticos e gosta de trabalhar com turmas grandes. *“Olha, eu procuro me espelhar nas minhas professoras...”. “Eu também nunca desfiz é da tabuada, pode mudar a lei, pode mudar tudo que o aluno, sem saber tabuada, ele não aprende conta. Fala assim, “Rosângela, mas agora não usa mais”. “Usa, usa sim, como é que ele vai fazer conta se ele não sabe a multiplicação?” Não tem problema ser careta não; eles morrem de rir. Mas os meus alunos na segunda, na primeira série, eu começava a tomar tabuada, porque sabe multiplicar, sabe dividir, quem sabe dividir resolve qualquer situação matemática, de raciocínio”*.

Além da docência já actuou na coordenação pedagógica e disciplinar, sempre que entram colegas novas na escola, ela orienta, inclusive na forma de se colocarem frente aos alunos, ajuda a coordenar a disciplina dos alunos, porque eles têm grande respeito por ela, quando necessário substitui professores de 5ª à 8ª. Já recebeu muitos convites para actuar como directora, mas mantém o desejo de permanecer na sala de aula: *“o meu negócio é a sala de aula, me sinto mais útil, a gente aprende tantas coisas com as crianças, com os alunos. Às vezes, a gente pensa que a gente sabe muito, mas eles sabem mais do que a gente, assim, coisas, vivências... eu não nasci pra direção, nasci pra ser professora, não estudei pra ser directora, estudei pra educar, ensinar, sala de aula”*.

Há alguns anos, Rosângela e sua irmã começaram a organizar uma festa na Vila onde moram para comemorar o “Dia da Consciência Negra” e ela leva muitos alunos do instituto para participar: *“Ainda tem jeito, eu falo assim, não, vamos fazer a festa, vamos conscientizar as pessoas, que a gente, eu acho que Deus é um só, o importante é Deus, o resto, é o resto, eu acho”*. Procuram, com a festa, debater aos pouquinhos e, por meio do diálogo, conscientizar as pessoas. Com vinte e nove anos de docência já poderia estar de licença, aguardando a aposentadoria, mas gosta de estar em actividade, *“eu gosto de trabalhar, eu não sei o que que eu vou fazer, porque a minha vida sempre foi a escola”*, apesar de sentir necessidade de descansar um pouco, tem desejo de *“prolongar mais um pouquinho”*...

#####

A história de Rosângela traz a luta de uma família na afirmação do direito à vida, ao trabalho e à cidadania e é **nessa luta que encontramos o sentido e a força de seu processo formador.**

A infância foi vivida com extremas dificuldades materiais. O pai muito afetivo com os filhos, mas alcoólatra, sem grande comprometimento com o trabalho, deixa a cargo da mãe a responsabilidade da família, que luta pelo sustento dos cinco filhos, sendo um deles adotivo. Mudam-se para a Vila que toma, desde então, centralidade na trajetória biográfica de Rosângela. A mãe conhece e passa a trabalhar na casa de uma família que assume um papel fundamental de apoio, não só no sustento, mas também no incentivo à escolarização e à formação de Rosângela e seus irmãos.

Na escola primária, encara com naturalidade e firmeza a luta contra o preconceito por ser negra e pobre. Uma escola pública que recebe os filhos dos fazendeiros da região e os filhos dos colonos, crianças ricas e pobres, negras e brancas, os que levam maçã e os que levam "*fubá suado*" para merenda, os que vão de sapato e os que usam sandálias; crianças que convivem na mesma sala de aula. Rosângela sente a discriminação, mas os valores recebidos de sua mãe, de D. Glorinha e sua família contribuem para uma afirmação pessoal que se dá no diálogo e na partilha com os colegas. Nesse contexto, a prática pedagógica traz o rigor na disciplina e na aprendizagem dos alunos, imagens formadoras que guarda com admiração e que servirão de referenciais balizadores de sua forma de ser e estar na docência.

O ingresso da mãe como merendeira da escola e funcionária pública constitui um acontecimento fundamental para a família na conquista de direitos, da cidadania. Assim, a adolescência e a juventude constituem um tempo de formação mais tranquilo. Do ginásio, traz uma bagagem cultural importante e também a admiração e o reconhecimento do trabalho de seus professores, encaminhando sua própria aproximação da docência. Aproximação que se confirma com a bolsa de estudos para realização do Curso Normal numa escola particular de Bom Jesus. O deslocamento geográfico diário, o "desbravar" de um novo contexto e a formação acadêmica constituem elementos fundamentais de sua afirmação pessoal.

O ingresso na trajetória profissional marca o início da vida adulta, juntamente com o casamento e o nascimento das filhas. Seu caminho na docência vem marcado por um conjunto de movimentos importantes e que se articulam: a atuação em dois cenários geográficos - sua Vila e a cidade de Bom Jesus e a experiência como professora alfabetizadora e de 4ª série. Ao longo dos anos, confirma sempre sua identificação com a docência de 1ª à 4ª série, recebendo referências positivas sobre seu trabalho com turmas de alfabetização. Decide, entretanto, viver uma experiência na docência de 4ª série como busca

peçoal de mudança e de formação pela necessidade de revisão dos conteúdos a serem trabalhados. Empreendeu um movimento de busca de atualização profissional por meio de diversos cursos e de duas tentativas de realização da graduação que não pode concluir. Sua prática pedagógica reafirma, entretanto, a contribuição recebida de suas primeiras professoras na forma de ensinar e na relação com os alunos.

Do relato sobre a carreira, desponta um acontecimento importante: a decisão de trabalhar num instituto que atende crianças carentes e que vêm de contextos familiares desestruturados. A narrativa dos últimos dez anos de sua atuação profissional confunde-se com a história da própria instituição no crescimento e na consolidação de sua finalidade de “ensinar e educar”, princípio que orienta sua prática como professora. Hoje, vislumbra a aposentadoria como um tempo para descanso, reafirmando o valor e o significado de seu trabalho e da docência de 1ª à 4ª série. Se a infância traz a centralidade da luta de sua família pelo direito à cidadania, Rosângela atribui ao seu trabalho, no instituto, esse mesmo sentido que hoje se amplia para outras crianças e jovens que lá estudam e se formam.

A trajetória de vida de Rosângela circula entre a Vila onde mora e a cidade de Bom Jesus - são os espaços fundamentais de vida e trabalho. A necessidade de deslocamento para realização do Curso Normal trouxe, inicialmente, alguma insegurança frente ao novo, mas gradativamente, também, este movimento contribuiu no fortalecimento da autonomia e da auto-confiança. Foi bem recebida e logo viu-se integrada à cidade, ao curso, às colegas e aos professores.

Na trajetória de Rosângela, as diferentes dimensões formadoras se entrelaçam, destacam-se, contudo, as experiências familiares e a memória da trajetória de aluna. Com a família, especialmente a mãe, aprende o valor da luta, do trabalho e também da afetividade, valores fundamentais que se materializam em sua forma de ser e estar na vida e como professora. A prática docente traz centralidade do exemplo de suas professoras da escola primária e ainda do ginásio - é neles que encontra referências para ensinar e, também, para a relação com os alunos.

Quadro nº 15: Principais acontecimentos biográficos: Rosângela

Período da vida	Acontecimento biográfico	Contributos para a formação docente
Infância	Mudança para a Vila onde mora até hoje. Dificuldades de manutenção da família. A mãe conheceu D. Glorinha, uma segunda mãe que	O gosto pelos livros. A referência das professoras e da prática pedagógica da Escola Primária.

	<p>praticamente os adoptou.</p> <p>Na infância, o fascínio pelos livros. A primeira vez que viu uma cartilha – o encantamento.</p> <p>Com oito anos, a morte do pai.</p> <p>Prática pedagógica em sua escola primária: uma professora ótima, muito brava, botava de castigo se não soubesse a tabuada, botava em pé.</p> <p>De manhã, ajudava D. Glorinha e à tarde estudava, à noite dormia com a mãe. Sempre trabalhou para manter os estudos.</p> <p>Emprego de sua mãe como merendeira da escola e a melhoria da estrutura financeira da família. A mãe passou a sentir-se cidadã.</p> <p>Experiência de preconceito na escola primária e no ginásio.</p> <p>Preparação para realizar o exame de admissão. A reprovação inicial e posterior aprovação.</p>	<p>Contribuição de D. Glorinha em seu processo de formação: a formação do carácter – o compromisso, o respeito.</p> <p>A superação do preconceito na escola primária e no ginásio.</p>
Juventude	<p>A mãe já tinha uma melhor condição financeira e podia comprar os cadernos necessários.</p> <p>A mãe ensinava os filhos a abaixarem a cabeça e não responder a ninguém.</p> <p>Importância da bagagem que levou do ginásio.</p> <p>Conclusão do ginásio e o presente dado pela madrinha da turma: uma bolsa de estudos integral para realização do Curso Normal.</p> <p>Escolha da docência: se espelhava em D. Vilma, achava lindo; na Vila, a autoridade maior é do professor.</p> <p>Passagem do Ginásio à Escola Normal: ir estudar em Bom Jesus.</p> <p>Confirmação da docência como profissão. Curso maravilhoso, que fez com muito carinho, não sofreu preconceito.</p>	<p>Na adolescência, a aprendizagem do questionamento e do respeito recíproco.</p> <p>Aprendizagem da luta por igualdade de direitos, inclusive na sala de aula.</p> <p>A centralidade do Curso Normal em sua formação.</p>
Vida Adulta	<p>Ingresso na vida profissional: a procura do emprego – interferência da mãe e de D. Marta.</p> <p>1º ano: trabalho com seis alunos excepcionais, em sua vila.</p> <p>Realização do concurso para o Estado e a aprovação, em 3º lugar.</p> <p>Trabalho desenvolvido com a alfabetização.</p> <p>Quando a vida melhorou o desejo de fazer faculdade</p>	<p>Aprendizagem com as primeiras experiências profissionais.</p> <p>Contribuição de D. Marta em sua formação.</p> <p>Realização de diversos cursos de formação contínua.</p> <p>História de Rosângela entrelaçada ao Instituto: a</p>

	<p>e o retorno para Bom Jesus.</p> <p>Trabalho durante dez anos em Bom Jesus no maior colégio estadual.</p> <p>Realização do adicional em alfabetização.</p> <p>Duas tentativas de realização da faculdade: Estudos Sociais e depois Letras. Contribuição dos anos que cursou a graduação.</p> <p>Casamento e o retorno para a vila.</p> <p>Nascimento da filha tornou a realização da faculdade uma sobrecarga.</p> <p>Trabalho durante 10 anos em uma instituição-colégio: espaço-tempo de maior identificação.</p> <p>Experiência de trabalho no instituto como a mais significativa: o desafio de trabalhar com crianças que inicialmente não tinham limite.</p> <p>Desejo de trabalhar com a 4ª série como um incentivo à mudança e ao estudo pessoal.</p> <p>Outras actividades assumidas e desenvolvidas na escola de maneira informal: coordenação pedagógica e disciplinar. Contribuição com o trabalho de 5ª à 8ª série.</p> <p>Manutenção de concepções e práticas.</p> <p>Organização da festa da Consciência Negra, juntamente com a irmã: a necessidade de conscientização.</p> <p>Leitura de folhetos sobre a consciência negra por intermédio de uma pessoa de Bom Jesus que está sempre informada, sempre busca e passa para ela.</p>	<p>mudança qualitativa da escola e seu crescimento ao longo dos últimos dez anos.</p> <p>A força do exemplo de seus professores: o processo alfabetizador com base na silabação e o estudo da tabuada pelos alunos.</p> <p>Mudanças de escola como movimentos de formação.</p> <p>Leituras a respeito do movimento negro.</p>
--	--	---

IV – Histórias de professoras: uma tessitura de intrigas.

Percorremos um longo caminho. Inicialmente recontamos a história, entrelaçando a voz das professoras e da investigadora; depois trouxemos elementos de análise sobre os sentidos da trajectória da vida e da formação que, no último encontro, foram partilhados com cada uma delas. As narrativas nos proporcionam **um mergulho, uma viagem em diferentes universos sociais, históricos e culturais, numa confluência de pessoas, lugares, acontecimentos, sentimentos – experiências que mediatizam o colectivo ao mais pessoal e o pessoal às tramas colectivas.**

As vozes das professoras, suas histórias, recontadas na narrativa oral, reconstruídas em texto, compõem uma *“tessitura de intrigas”*, na acepção de Paul Ricoeur (1994). **Os acontecimentos e experiências não se sucedem de forma aleatória, mas se articulam numa trama de sentidos que se abrem a polifónicas possibilidades interpretativas para o próprio narrador, para quem reconstrói, por escrito, a história narrada e para quem lê.**

Encontramos, assim, nas narrativas a *tríplice mimese* (ibid.), pois **passam pela acção humana, por sua recriação narrativa e pela reconstrução que se dá na leitura.** A compreensão da acção nos coloca frente ao universo social, cultural e histórico em que se encontram as intrigas, num diálogo entre Brasil e Portugal, zonas urbanas e rurais, dando visibilidade a diferentes formas de ensinar e aprender, percorrendo, em lampejos, um espectro temporal que vai do início do século XX, com as histórias das avós, aos dias actuais. Em cada intriga, **explicação e compreensão se entrelaçam, pois dialecticamente somos levados à análise e a à síntese, ao detalhe e à composição de uma ampla configuração, à “síntese do heterogéneo”** (ibid.); um simbolismo presente na acção que precisa ser desvendado, que permite a inteligibilidade das dinâmicas particulares.

A tessitura apresenta uma dimensão cronológica pela referência a acontecimentos que se passam em diferentes fases da vida, na infância, adolescência/juventude e vida adulta, mas abre-se a de forma não linear quando focalizamos os acontecimentos biográficos centrais da trajectória de vida e formação das narradoras, num movimento *“configurante dos incidentes da história”* (ibid.).

Na intensidade do *“encontro de horizontes”* (Azzan, 1993: 18 e 22), buscamos o diálogo de configurações e sentidos. É o leitor que deve recriar as referências do próprio texto. Assim, cada história é, então, um convite a novas histórias, interpretações e aprendizagens. Aprendemos quando ouvimos o outro, as histórias de vida de professoras nos ensinam, elas falam por si só, como *“metáforas vivas”*, produzem um “excesso” de significados (Ricoeur, 1996).

CAPÍTULO 7:

TRAJECTÓRIAS EM DIÁLOGO

I- Introdução

No capítulo anterior, tomamos a história de vida das professoras numa **análise vertical**, ou seja, em um olhar dirigido à trajetória de cada uma, como **tessitura de intrigas**, como *“histórias que podem ser seguidas”* (Ricoeur, 1994) e que por si só ensinam, dizem de sentidos do processo formador, na articulação entre histórias familiares, contextos sócio-históricos, experiências do processo de escolarização formal e configurações da prática educativa. No presente texto, retomamos as histórias, agora, numa **análise horizontal**, buscando o diálogo entre elas na especificidade das categorias centrais da presente investigação e de seus desdobramentos em eixos temáticos, assim cada um desses eixos será observado nas diferentes formas como aparecem na trajetória das doze professoras.

Nesse movimento, reafirmamos a centralidade do diálogo entre uma diversidade de contextos históricos e geográficos que envolvem Brasil e Portugal, bem como de diferentes formas de produção da vida, da docência, da formação, dando visibilidade a sentidos comuns e a diferenças, singularidades. Deparamo-nos com alguns discursos e práticas que se entrelaçam – o eu e o outro se encontram, apesar das diferenças regionais e históricas, o pensamento e a praxis educativa rompem fronteiras e configuram-se como imaginário colectivo, como *“comunidade imaginada”* (Nóvoa, 1995 e 2000), permitindo perceber preocupações, questionamentos, reflexões e encaminhamos que se unem. Por outro lado, somos também confrontados com a beleza da singularidade, do indício, do vestígio que se coloca na especificidade do contexto, na tessitura de uma trajetória e, assim, um mesmo acontecimento gera diferentes sentidos e leituras.

Buscamos, dessa forma, o exercício da mediação entre contextos e singularidades. Observamos que a construção do conhecimento sobre o mundo, sobre a vida e a formação se afirma no encontro e no diálogo com o outro e nas possibilidades que esse encontro gera quanto ao ensinar, ao aprender e, especialmente, no transformar de si mesmo, do outro e do mundo, em partilha. A narrativa das histórias das professoras, que fazem parte da presente investigação, aproxima-as como sujeitos históricos que, no dia-a-dia, produzem educação e formação e, ao ler suas histórias e colocá-las em diálogo, encontramos faíscas instituintes que, potencialmente, se fortalecem.

II - Trajectórias em diálogo

1. Diferentes configurações da trajectória de vida e formação.

Quando observamos a trajectória de vida e formação de cada professora, encontramos movimentos próprios que fazem o trançado de uma “colcha de retalhos”, onde cada “retalho”, como fragmento de memória, apresenta diferentes cores, intensidades e recortes. As possibilidades de compreensão e a leitura de sentidos vêm pela conjugação desses fragmentos, numa “tessitura de intrigas” que vai contando diferentes histórias. *No olhar para as doze narrativas, encontramos movimentos comuns desse trançado? Quais seriam eles? Por outro lado, o que singulariza as trajectórias das professoras participantes da presente investigação?*

A trajectória, como construção humana, pessoal-colectiva, vai sendo tecida num desenrolar de vivências e experiências³¹⁵, de “acontecimentos da biografia” – enquanto processo quotidianamente tecido entre planeamentos, desejos e possibilidades de realização, marcando uma sequência e de “acontecimentos biográficos” que vêm como acidentes, como marcos, o não esperado que muda o rumo, instaurando novas etapas. Segundo M. Leclerc-Olive (citado em Fond-Harmant, 1995), os acontecimentos se dão pela “acção do sujeito”, por “acidentes” onde é vítima e ainda por “encontros” e, também, cita os “acontecimentos no mundo”, pela influência do contexto sócio-histórico. Segundo o mesmo autor, destacamos que os “acontecimentos na biografia” assumem importância diferenciada e os “acontecimentos biográficos” podem indicar uma reestruturação existencial, a abertura de novos ciclos (ibid., 14 e 15). Na análise da trajectória das professoras, observamos esse movimento, em que o desenrolar quotidiano é interrompido por incidentes, abrindo sempre novos e inesperados caminhos de formação.

Por meio da análise de conteúdo, procuramos perceber esses caminhos na trajectória de cada professora e no diálogo entre elas. A **primeira análise** consistiu, inicialmente, em olhar cada entrevista separadamente, depois em articular as duas primeiras entrevistas de cada professora, por meio do esquema temático-cronológico³¹⁶ e, nesse movimento, cada trajectória foi assumindo um caminho de inteligibilidade, um certo fluxo, uma melodia guiada pela força diferenciada de vivências e experiências. Assim, a delimitação das diferentes etapas e fases da trajectória de vida de cada uma das doze professoras não

³¹⁵ Tomamos como referência a concepção benjaminiana, analisada no capítulo três.

³¹⁶ Anexo nº 14.

consistiu uma intenção metodológica prévia, mas veio como uma construção que saltou da própria análise, que se apresentou como um dos caminhos de leitura do esquema temático-cronológico e que foi, posteriormente, analisado em partilha com a professora no terceiro encontro³¹⁷.

Como referência de análise, tomamos os grandes momentos da vida: a infância, a adolescência/juventude e a vida adulta, buscando, entretanto, uma delimitação definida, não por faixas etárias previamente dadas, mas pela dinâmica de cada uma das trajectórias e, nessa análise, observamos que as rupturas vão se dando, nomeadamente, por acontecimentos biográficos que delineiam a configuração desses grandes momentos da vida, articulando etapas e fases. O sentido de cada uma delas vem com a marca de uma composição muito singular de elementos que sintetizam vivências/experiências/sentimentos de diferentes dimensões da vida pessoal, académica e profissional, numa tessitura compósita – em alguns casos, mostrando a predominância de uma dessas dimensões; em outros, afirmando justamente o contraponto dialéctico entre experiências que se opõem e que geram tensão dialéctica.

Na **infância**, a primeira socialização articula dinâmicas que atravessam as vivências em família, na vizinhança e na escola. Enquanto Ana e Carolina, viveram, nesse momento da vida, uma etapa serena de aprendizagens na conjugação desses três contextos formadores, passando pelo aconchego na família, na vizinhança e na escola, para Bela, Isabel e Clara, a experiência se deu pelo confronto entre ambientes familiares de aprendizagem marcados pela afectividade e certa liberdade, versus o cerceamento e a repressão extremas da escola primária. Já na trajectória de Tereza, o contraponto se coloca de forma inversa: a educação familiar rígida, materializada, especialmente, na postura do pai, versus a liberdade e a alegria no contacto com a natureza, com os amigos e com a escola primária.

Na narrativa das professoras brasileiras o mesmo movimento: para algumas a ênfase na confluência de experiências/sentimentos e para outras na tensão. Eloisa, Marta e Rosangela viveram a confluência da disciplina intensa, na vida, na família e na escola; já, para Simone, é o sentimento de isolamento e solidão, que perpassa diferentes espaços e percursos, dando um colorido cinzento à infância. Para as demais professoras, sobressai a tensão entre experiências e sentimentos que se opõem entre histórias de rir e chorar, na leveza do pai e na austeridade da avó, para Hélida e, no rigor da educação familiar e nas felizes lembranças de sua vivência como aluna, para Rute.

³¹⁷ Anexos nº. 8.

Nas histórias de vida analisadas no presente trabalho, encontramos um traço comum na **passagem da infância para a adolescência: a centralidade da mudança da escola primária para o ciclo posterior de escolarização**. Vemos, assim, por um lado, a importância da escola, no abrir de uma nova etapa de vida e formação; por outro, essa experiência assume singularidades: na trajetória de Ana, um momento de grande ruptura e sofrimento, pela mudança de sua Aldeia para a cidade e pelo afastamento da família, gerando dificuldades no processo de aprendizagem; já para Teresa, Isabel e Clara uma etapa que carrega o sentimento de libertação das opressões da escola primária, instaurando um tempo de maior tranquilidade e prazer. Se as narrativas das professoras brasileiras contam diferentes experiências, focalizando, porém, a importância da escola, a trajetória de Héliida, apresenta-nos uma versão singular: é a experiência de vida com o grupo de colegas da turma do “*mau-mau*”, que traz intensos momentos de aprendizagem e marca a passagem de ciclo – nas palavras da professora “*uma época transformadora*”, onde a praça e o encontro informal roubam a cena da escola.

Na **passagem da juventude para a vida adulta**, encontramos, para professoras portuguesas e brasileiras, a centralidade de uma **nova etapa de vida familiar, o início e o desenrolar da trajetória profissional**, movimentos que indicam um processo de autonomização pessoal, de afirmação de um novo momento de vida, que se desdobra, para cada uma, de diferentes formas. **O casamento**³¹⁸ e **o nascimento dos filhos** vêm, de igual forma, como elementos fundamentais e exigem a articulação, muitas vezes difícil, entre os desafios da docência e demandas da vida pessoal. Observamos que para onze das doze professoras, a **realização da licenciatura/graduação** como um acontecimento da vida adulta; apenas Clara tem na licenciatura a formação inicial, todas as outras – tanto portuguesas, como brasileiras – o **Curso do Magistério Primário/Curso Normal foi a primeira instância de formação docente**. Nesse momento, também, colocam-se **cursos de formação contínua e a partilha no ambiente escolar, bem como a troca com colegas**, como elementos fundamentais de formação.

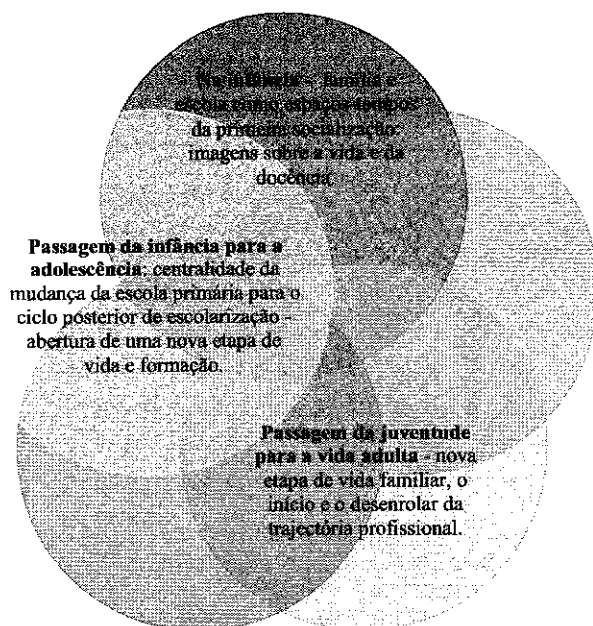
Olhando, assim, em perspectiva, e colocando cada uma das trajetórias lado a lado, somos confrontados com a beleza da vida enquanto movimento dialético e situado de construção. Na infância, juventude e vida adulta, são muitas as etapas e fases que se desdobram, marcando uma dinâmica própria que articula vivências e experiências,

³¹⁸ A professora Clara ainda não se casou e vive o início da trajetória profissional.

acontecimentos da biografia e acontecimentos biográficos, indicando, também, a conjugação de uma multiplicidade de dimensões, espaços e tempos formadores.

Dialogando com as contribuições de Dubar (1996), analisadas no terceiro capítulo, observamos, na trajetória das professoras, que, na infância, a família e a escola se colocam como espaços-tempos da primeira socialização, na mobilização de aprendizagens e de um processo formador que gera as primeiras imagens sobre a vida e da docência. A socialização secundária se dá, segundo o referido autor, na adolescência e vida adulta, onde as relações se ampliam numa multiplicidade de grupos, espaços e instituições e, nesse momento, as experiências profissionais assumem grande centralidade. Ainda no diálogo entre as contribuições de Dubar e a análise da trajetória das professoras, observamos que cada um desses momentos da vida traz as marcas de um processo plural que liga o sujeito a diferentes contextos, permeados de contradições, tensões, contrapontos, dualidades. Assim, encontramos indícios da inteligibilidade do processo formador quando conseguimos apreender sentidos que se colocam para o sujeito na tessitura desses movimentos, na tensão dialéctica em que se encontram imersas cada uma das experiências, etapas e fases da vida.

Figura nº 3: Socialização primária e secundária



2. Formas de ser e de estar: o processo identitário.

Apesar de não haver nenhum tópico do guião direccionado para forma de ser e estar, ao narrar suas histórias de vida, ao visitar e reconstruir as experiências significativas de formação, as professoras foram expressando “imagens” de si, formas de ver o mundo, mudanças e construções tecidas ao longo da vida. Foram recorrentes reflexões impregnadas na própria narrativa e que dizem da forma como se vêem na vida como pessoas e professoras.

Retornando ao tema do processo identitário³¹⁹, buscamos, na concepção dialéctica, compreender a identidade como processo permanente de construção, aberto à mudança. A identidade como “*imagem de si, para si e para os outros*” (Pollak, 1992), tendo, assim, uma **dimensão pessoal** – organização relativamente durável relacionada à forma como o sujeito vê a si próprio, tendo como referência sua biografia; uma **dimensão social** que se relaciona aos papéis assumidos em diferentes contextos, bem como a forma como é visto pelas pessoas com quem interage e uma **dimensão situada em contexto** que, numa determinada situação, articula as duas anteriores, ou seja, a imagem pessoal e a social.

Por meio de fragmentos e lampejos, traremos a fala das professoras nesse movimento de dizer de si, de sua auto-imagem:

Pois, é assim, por isso eu vivo com muita intensidade estas coisas, talvez porque as viva com amor, com paixão... Sou uma pessoa muito emotiva, vivo intensamente tudo, me apego às coisas, às pessoas, aos momentos com muita força, com muita intensidade. (Ana)

... É para eu fazer? Eu sou capaz, porque não? Mas isto tudo, também a infância das pessoas conta, as vivências das pessoas contam. (Teresa)

Portanto, foi um esforço mesmo que eu tive que fazer e penso que, todo esse esforço – que começou a ser feito de pequenina – acho que deve ter ajudado e serviu de base para que tudo o que eu faça, mesmo que seja com muito esforço, é com muita vontade, muito grande de o fazer, uma vontade muito firme, agarro-me às coisas sempre com muita força. Quando penso fazer uma coisa eu tento levá-la até o fim. (Carolina)

... Sou muito positiva e ainda bem que sou... Eu sou positiva eu tenho um feitio de, para frente, pronto, é assim. E vale muito eu ter, eu ser assim uma pessoa com energia porque senão... (Bela)

Eu fui sempre uma pessoa que vejo com as mãos, eu sou portuguesa! Eu gosto de apalpar, eu gosto de sentir, eu sou uma pessoa que gosto de sentir o outro... Também não sou pessoa de conflitos... tento sempre amenizar e dar um bocadinho

³¹⁹ Tema discutido no item “Formação, aprendizagem experiencial e processos identitários”, do capítulo três.

de cor às coisas, para não ser assim tão cinzentas e, às vezes, são graves e a pessoa, se lhe puser um bocadinho de cor, tornam-se menos graves e pronto e lá fui fazendo a vida assim, aos poucos. (Isabel)

Eu gosto de aventuras e vou me arriscar sempre, eu já me conheço nisso, não gosto de rotina, sou curiosa, portanto eu acho que são dois ingredientes para um professor: ser curioso e estar sempre aberto a novidade, portanto, gostar e ser curioso e abrir sempre portas para, porque se não somos curiosos e se nos fecharmos no nosso mundo e no nosso umbigo e só olharmos só para nós, ficamos pobres, fica muito pobre... Eu sou muito exigente comigo própria, eu gosto de fazer as coisas bem feitas, muito bem estruturadas, planeadas... (Clara)

Eu sempre me disse *muito tradicional*, mas não pareço. Eu sei que eu tenho esse jeito meio hippie, meio louca. Eu já fui... metaleira... Eu sempre fui muito selerepe, muito intrometida, muito... Gostava de participar de tudo que era clube, tudo que tinha para se participar eu gostava de participar. Por isso que eu digo que eu sou ritualista. (Hélida)

...Sempre fui muito quieta, muito, um pouco boba... Me considero uma pessoa, assim, aberta, assim, de conversar, de falar, se precisar de mim eu gosto de ajudar. Mas poucos são aqueles mais próximos de você abrir seu coração, mas eu gosto, assim, eu gosto de fazer amizade, eu gosto também de ser útil à pessoa, de ouvir... Mas eu gosto de me enfiar, sabe? Aí, então eu sou dinâmica, me meto no meio. (Rute)

Eu sou uma pessoa de boa paz, eu acho que eu tenho um temperamento tranquilo... Olha como eu sou muito "Caxias"... Não sei se eu sou também um produto da minha época, da minha família, da minha época, da educação que eu tive na escola... (Eloisa)

É, eu sou muito solícita. Eu me presto muito, eu mostro. (Simone)

...eu sou, sou assim, eu gosto muito de fazer amizade, de cativar as pessoas... Mas a gente tem que passar por isso tudo se quiser vencer, senão você não vence, não adianta, se não tiver o sacrifício, as pedras no caminho, você não consegue chegar a lugar nenhum. (Marta)

Eu sou muito autêntica nas minhas coisas... Mas eu sempre fui calma, tranquila. (Rosângela)

O movimento e fluxo narrativo de cada professora traz indícios da forma de ser e de estar, umas mais abertas, outras mais contidas. Narrativas que vão e que voltam de forma livre; outras compassadas e marcadas por uma reflexão prévia e medida pela professora. Ao falar de sua trajetória, Ana, por exemplo, se confronta e analisa criticamente sua auto-imagem: o apego, a afectividade, a intensidade tomam sua vida e essas marcas aparecem na narrativa. O primeiro encontro trouxe uma profusão narrativa que gerou auto-reflexão e censura, sentiu que falou muito, expôs a si mesma e se sentiu incomodada, todavia, nessa mesma reflexão, afirmou perceber que não há como recontar suas experiências de forma

isenta e neutra, pois a intensidade de sua forma de ser toma por inteiro o próprio movimento narrativo.

Observamos, também, que **a reconstrução narrativa de si traz a possibilidade de rever, como num filme, imagens, que ao longo da vida, se transformam entretecidas pelos contextos, pelas experiências pessoais-colectivas.** Rute quando fala da adolescência e do ginásio, apresenta-nos uma menina quieta e tímida que sofre com as implicâncias dos colegas, entretanto os desafios de falar em público nas actividades da igreja, as apresentações de trabalho na escola normal, foram constituindo aprendizagens experienciais significativas que, “a pouco e pouco”, nos apresentam uma engajada representante de turma, activa e desenvolta professora e estudante de graduação. Na história de Rosangela, encontramos uma menina que veio da roça para Vila, inicialmente aceitando e convivendo com o preconceito e a discriminação – a mãe a ensinava a abaixar a cabeça, mas seu sucesso como aluna, o facto da mãe conseguir trabalho como merendeira da escola, levam a afirmação da auto-estima, da força, do sentir-se capaz, cidadã, movimentos que foram tecendo uma professora que luta pela igualdade de direitos e que milita na causa do movimento negro.

Observamos que **as características e definições pessoais indicam sentidos que se complementam, mas também, se afirmam pelo contraste, numa composição que singulariza cada professora.** Ao longo dos quatro encontros, Héliida, em diferentes momentos, buscou definições de si. Tomando essas definições em seu conjunto, observamos uma contraposição de elementos que, na tensão, compõem uma possibilidade de leitura singular: ser tradicional, ritualista e meio hippie, louca, metaleira, serelepe. Na trajectória de Bela, a contraposição se deu numa intensa luta pela afirmação de si mesma contra a imagem social vigente sobre o comportamento das “*meninas*”. Ela gosta do que é emotivo, é impulsiva: “*tenho, muitas vezes, o coração ao pé da boca*”; tem grande energia, vivacidade, sempre se expõe sem inibição, uma forma de ser que foi severamente cerceada, mas que o tempo todo procurou manter e reafirmar. Foi assim que as brincadeiras felizes com os amigos, no contexto da vizinhança, colocaram-se como contraponto à rigidez da escola primária; a prática do desporto e do basquetebol se contrapuseram à repressão do ginásio e do Liceu e sua força e energia se contrapõem, no presente, à tristeza gerada pela perda de pessoas queridas. Bela não desiste, enfrenta, passa por grande dor e sofrimento, mas busca sempre a superação. Em sua narrativa, observamos que se a docência de Primeiro Ciclo não veio, inicialmente, como uma opção pessoal, mas muito direccionada pela família, ao longo da carreira foi percebendo como sua forma de ser identifica-se com a docência, onde encontra espaço para manter a vivacidade de sua infância, a energia e o lado brincalhão.

Ao ouvir as histórias somos apresentados a pessoas e vamos conhecendo e, também, compondo imagens sociais a respeito do perfil traçado por cada uma a respeito de si. Imagens que se articulam à narrativa das práticas e experiências como professoras, ou seja, **o olhar para a complexidade da história de vida, na amplitude da infância, juventude e vida adulta e na diversidade das dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais, abre caminhos para perceber vestígios profundos da imbricação indissociável entre o pessoal e o profissional.** Carolina identifica, na infância, a experiência do trabalho junto à família, como uma aprendizagem que se revela em sua forma de ser: o agarrar-se às coisas com força, o não desistir. Na narrativa de sua história, retoma e reactualiza, de diversas formas, esse movimento. O trabalho com os alunos é intenso, exige além do tempo na escola, horas de trabalho em casa, a elaboração de fichas, as pesquisas e tudo isso junto com as demandas da vida como mãe e esposa; ela enfrenta com força e entusiasmo, não desiste e ainda continua depois da aposentadoria. Da mesma forma, olhando a trajetória de Clara, observamos que as características de ser exigente, fazer tudo muito bem feito, a curiosidade e a abertura se manifestam na vida e em sua forma de ser e de se relacionar com a docência e com os alunos. Na história de Eloisa, Marta e Rosangela o rigor, a aprendizagem da disciplina, mas também a afectividade na família e na escola acompanham as professoras e se manifesta na docência.

Observamos, também, que o convite para contar sua história, trouxe, para as professoras participantes da investigação, a possibilidade de reconstrução da narrativa de si, na tensão entre a reactualização de imagens do passado e dos projectos de futuro. A narrativa da história de vida indica, assim, o sentido ontológico de construção de si num movimento de formação que, como processo vital de conhecimento, produz sempre novas possibilidades de leitura/imagem do sujeito a respeito de si próprio, bem como de leituras sociais e situadas nos diversos contextos em que vive e interage.

Quadro nº 16: Formas de ser e de estar: o processo identitário.

Referências sobre o processo identitário apreendidas na análise das narrativas.	Indícios identificados na trajetória das professoras.
- O movimento e fluxo narrativo de cada professora traz indícios da forma de ser e de estar - umas mais abertas, outras mais contidas.	Ana se confronta e analisa criticamente sua auto-imagem: o apego, a afectividade, a intensidade tomam sua vida e essas marcas aparecem na narrativa.
- A reconstrução narrativa de si traz a possibilidade de rever, como num filme imagens que, ao longo da vida, se transformam entretecidas pelos contextos, pelas experiências pessoais-	Rute , quando fala da adolescência, apresenta-nos uma menina quieta e tímida, entretanto os desafios da vida escolar e religiosa foram constituindo aprendizagens experienciais significativas que, "a

<p>colectivas.</p>	<p>pouco e pouco”, apontam para uma engajada representante de turma, activa e desenvolve professora e estudante de graduação.</p> <p>Na história de Rosangela, encontramos uma menina que veio da roça para Vila e que, inicialmente, aceita e convive com o preconceito, mas, acontecimentos biográficos possibilitam a afirmação da auto-estima, da força, do sentir-se capaz, cidadã.</p>
<p>- As características e definições pessoais indicam sentidos que se complementam, mas, também, se afirmam pelo contraste, numa composição que singulariza cada professora.</p>	<p>Hélida, em diferentes momentos, buscou definições de si: ser tradicional, ritualista e meio hippie, louca, metaleira, serelepe.</p> <p>Na trajetória de Bela, observamos intensa luta pela afirmação de si mesma contra a imagem social vigente: gosta do que é emotivo; é impulsiva, tem grande energia, vivacidade, sempre se expõe sem inibição - uma forma de ser que foi severamente cerceada, mas que o tempo todo procurou manter e reafirmar.</p>
<p>- O olhar para a complexidade da história de vida, na amplitude da infância, juventude e vida adulta e na diversidade das dimensões pessoais, académicas e profissionais, abre caminhos para perceber vestígios profundos da imbricação indissociável entre o pessoal e o profissional.</p>	<p>Carolina identifica, na infância, a experiência do trabalho junto à família, como uma aprendizagem que se revela em sua forma de ser: o agarrar-se às coisas com força, o não desistir. Ao longo de sua vida pessoal e profissional, ela enfrenta com força e entusiasmo, não desiste e ainda continua depois da aposentadoria.</p> <p>Na trajetória de Clara, observamos que as características de ser exigente, fazer tudo muito bem feito, a curiosidade e a abertura se manifestam na vida e em sua forma de ser e de se relacionar com a docência e com os alunos.</p> <p>Na história de Eloisa, Marta e Rosangela o rigor, a aprendizagem da disciplina, mas também a afectividade na família e na escola acompanham as professoras e se manifestam na docência.</p>

3. Memórias polifónicas da vida

Voltando à proposição paradigmática de Ada Abraham “*O professor é uma pessoa*”³²⁰ e assim como vimos no item anterior, as narrativas apresentadas falam de mulheres que são professoras e que levam para a sala de aula o que, naquele momento situado, estão sendo, numa síntese da leitura que têm de si, do papel de professoras, da forma como são vistas pelos outros e das demandas do contexto. Uma tessitura de aprendizagens transforma a forma como vêm sendo pessoas e profissionais, produzindo, no conjunto, formação e mobilizando sempre novas imagens de si. Na complexidade desse processo,

³²⁰ Nóvoa 1992a:15.

questionamos: *qual o papel das experiências pessoais na formação das mulheres-professoras que fazem parte na presente investigação? Continuando o diálogo, propomos, então, olhar em cada uma das trajetórias sentidos atribuídos às experiências pessoais, familiares e contextuais, bem como o lugar de pessoas significativas que não sendo professores e fora do contexto escolar, assumem a centralidade de educadores.*

Não só o estudo das histórias de vida, mas também o olhar geral para o “*quadro de análise comparativa – pontos centrais das biografias educativas*”³²¹, permite-nos perceber a centralidade de acontecimentos pessoais na formação das professoras. Chamamos de dimensão pessoal aquela que se passa na família, na vizinhança e nos contextos sociais mais amplos, onde a aprendizagem se apresenta pela natureza intrínseca das relações do ser humano com as pessoas, com o mundo e a com natureza, constituindo ambientes informais de aprendizagem. Observamos, assim, que **as imagens sobre a docência vão sendo construídas desde muito cedo, que a formação das professoras participantes da pesquisa não se “inicia” com o Curso do Magistério Primário/Curso Normal ou com a licenciatura/graduação, mas é um processo que se coloca na vida, antes mesmo da entrada formal na escola. Nas relações familiares, sociais e históricas vamos nos constituindo e essa tessitura se manifesta em nossa forma de ser como pessoas e, posteriormente, professoras.**

É na **narrativa da infância** que encontramos o maior peso da formação pessoal e depois, em escala decrescente, na juventude e vida adulta. Observamos que, para as professoras participantes, falar da vida como tempo-espaco de formação pessoal e profissional significa colocar peso sobre referências fundacionais que se afirmam antes mesmo da entrada na escola e que se reactualizam e se transformam ao longo da vida. Referências que falam de aprendizagens junto aos pais ou ao núcleo familiar mais próximo.

Os **pais das professoras portuguesas**, participantes da pesquisa, nasceram na primeira metade do século XX e viveram o contexto da Aldeia, apresentando uma escolarização formal que vai, no máximo, até a 4ª classe, sendo que alguns não tiveram acesso à escola. Nessa geração, algumas histórias se referem a grandes dificuldades financeiras, emigrações para África, para Alemanha e para o Brasil – portugueses que foram buscar melhores oportunidades de vida. Mas, também, falam sobre a dificuldade de acesso à escola,

³²¹ Quadro de análise onde colocamos, numa tabela de seis colunas, os pontos centrais das biografias educativas das professoras, extraídos do quadro temático-cronológico de cada uma delas. Fizemos uma tabela para as professoras portuguesas e outra para as brasileiras, visando favorecer uma leitura de conjunto. Relemos e marcamos com diferentes cores os acontecimentos ligados às dimensões pessoais, académicas e profissionais.

especialmente para continuidade dos estudos, após o término da 4ª classe, bem como sobre a ênfase dada ao trabalho e não ao estudo e a imagem social das mulheres que, mesmo nas famílias que tinham condições, não eram incentivadas a estudar.

Olha os meus pais foram pessoas que sofreram um bocado... A minha mãe foi uma miúda que, enfim, foi sacrificada no trabalho, embora os pais dela pudessem até ter aproveitado e ter posto os filhos a estudar, mas, naquele tempo: “ah, vão estudar?”, “não, é trabalhar”. E trabalhar em casa e trabalhar no campo e etc., e a minha mãe era muito inteligente e viveu um bocado triste com essa situação. O meu pai foi uma pessoa que teve muita necessidade, porque o meu avô saiu, foi para o Brasil e andou por lá muitos anos perdido e minha avó coitada que tinha cinco filhos..., era uma família pobre que nunca lhe faltou pão, porque ela era padeira. A mãe do meu pai, mas passou muita necessidade, muita e ele teve que ser o enxerto de família, aos oito anos de idade, não é? (Teresa)

O contexto de vida dos **pais das professoras brasileiras** apresenta certa diversidade, inclusive pelo facto de haver maior variação etária entre elas. Os pais de quatro professoras também nasceram na primeira metade do século XX e de outras duas, no início da segunda metade. Os contextos de vida variam entre cenários urbanos e rurais. Quanto à escolarização, os pais de três professoras têm nível médio e de outras três, o primário, registrando a formação de uma das mães em curso superior. No caso das famílias das seis professoras, foram justamente os mais jovens que tiveram acesso a mais tempo de formação escolar, facto que se relaciona à progressiva ampliação e atendimento da demanda por escolarização no Brasil. As histórias dos pais também falam de contextos difíceis do ponto de vista económico e de interdição dos projectos de escolarização das mulheres.

Minha mãe fez até, na época, o curso ginásial, à noite, mas com quatorze anos minha avó fez com que ela parasse de estudar para aprender um ofício. Também, não é? Isso há quantos anos atrás? Sessenta anos atrás. Já a minha mãe pensava de outra forma... (Eloisa)

Mas são esses pais portugueses e brasileiros, que tiveram grande dificuldade de acesso à escola e de continuidade dos estudos, que **sempre incentivaram de forma decisiva o processo de escolarização de suas filhas, muitos deles interferindo, também, na escolha da docência como profissão**. É preciso, entretanto, destacar o papel exercido, especialmente pelas “mães” na materialização concreta do incentivo, no apoio e no direccionamento:

Depois, eu vim para cidade, minha mãe veio trabalhar com a expectativa de dar-me a mim aquilo que ela nunca tinha conseguido – a escolaridade... Com esforço, com um bocado de esforço, porque tinha que ser um esforço da minha parte, a minha

mãe ajudava-me, pronto, ajudava-me naquilo que era possível, agora, em termos de apoio escolar nunca me pode ajudar. (Carolina)

A família por parte de mãe todos imigrantes portugueses. Papai nascido no interior do Estado do Rio de Janeiro, filho de português também com uma brasileira. Meu pai era lanterneiro, minha mãe era do lar, é, para colocar um pouco mais de dinheiro em casa, ela costurava muito para fora e nem por isso deixava de nos dar atenção. Uma memória que eu tenho é a minha mãe sentada na máquina de costura, com o livro do lado tomando ponto. (Eloisa)

Além do incentivo à escolarização, é também do ambiente familiar que vêm os exemplos de vida. Ana se refere aos valores, à afectividade, à aprendizagem da luta, do trabalho e o reconhecimento do forte investimento em sua formação, como marcos fundamentais que levou para a vida e, nesse sentido, avalia seu empenho e grande esforço na construção de sua formação e profissão como resposta à dedicação e às expectativas dos pais. Na trajectória de Teresa, encontramos a centralidade da aprendizagem do valor do trabalho; desde muito pequenina trabalhou sob forte rigor do pai. Quando adulta, em momentos difíceis, teve oportunidade de reconhecer a importância daquela aprendizagem. Já Carolina traz da infância a beleza das partilhas com a mãe, a avó e os tios: a afectividade, as histórias à beira da lareira, as experiências de trabalho junto com a avó. O mesmo se passa com Hélida que se refere a uma aprendizagem, na infância, que se dá por contraponto entre a rigidez e seriedade da avó e a afectividade e leveza do pai, bem como pelo esforço e o trabalho da mãe. Na história de Rute, a experiência da fé e da generosidade da família que incorpora à sua vida; com Marta no valor da disciplina aprendida desde cedo com os avós. Enfim, das relações familiares mais próximas da infância ficam, para as professoras, indícios importantes da forma de ser e de estar que vai sendo construída de diferentes formas ao longo da vida.

Mas, das histórias de infância, além dos pais, sobressaem do núcleo familiar, **peças que ocupam um lugar central como educadores: os avós.** Se a leitura partilhada de “Guilherme Augusto de Araújo Fernandes”, como parte da metodologia da primeira entrevista realizada com as professoras, teve como objectivo iniciar uma reflexão sobre a memória, observamos que, para muitas professoras, trouxe saudosas lembranças dos avós e das aprendizagens que fizeram com eles.

Eu fazia pão com a minha avó, porque a minha avó era uma pessoa muito meiga, deixava-me fazer de tudo, ensinava-me. Foi a minha avó que me ensinou a coser a máquina, ensinou-me a fazer primeiro uns aventais, que eram uns saquinhos em pano e tudo isso ela me foi ensinando. Portanto, esta relação familiar também muito importante, o ir ao moinho buscar a farinha para fazer o pão, tudo isso são percursos muito importantes, o ter um animal, a minha avó tinha uma burra para

transportar as coisas, eu também já sabia lidar com a burra. Como se prendia, ir buscá-la e montá-la sozinha, isso são vivências que são importantes que nos dão conhecimento muito grande da realidade... (Carolina)

Na história de vida de Clara encontramos uma geração de mulheres leitoras: sua avó, criada com a ajuda de um padre, torna-se grande leitora, assim como sua mãe e ela própria. Apesar das tentativas de interdição da escola primária, Clara consegue, já na adolescência, fazer florescer a aprendizagem de leitura do contexto familiar onde o irmão não gostava da escola, mas era ávido leitor de banda desenhada e sua irmã e sua mãe leitoras de romances e literatura em geral. Em sua história, a força do contexto familiar consegue dar a volta às tentativas da escola de tornar a leitura um acto mecânico e desligado da vida. Na narrativa de Héliida, destacou-se a história e a presença da avó educadora que a levou para muitas actividades culturais e viagens, abrindo suas possibilidades de leitura do mundo e o avó, o contador de *“histórias da Glorinha”*, cheias de princípios que gostaria que a neta incorporasse à vida. Para Rute, a imagem das avós é lembrança da afectividade, da protecção, dos valores e da solidariedade e, para Eloisa, a centralidade da primeira educadora:

A minha avó, que foi, talvez, a minha primeira educadora... Gostava muito de contar histórias e eu gostava de ouvi-las... Vovó contava muito a tradição oral portuguesa. Me parece, pelo menos com a experiência que eu tive com a minha família, são sempre aquelas histórias de fundo moral. Aprendi muitas lições de vida com a minha avó. (Eloisa)

Mas as relações de aprendizagem/formação escapam do núcleo familiar e se tornam sempre mais complexas, incorporando aos cenários da infância **a centralidade de pessoas, lugares, acontecimentos históricos**. E entram nas histórias os amigos de Teresa que conheciam todos os mistérios das matas em África e com ela partilhavam momentos de brincadeira e aprendizagem em contacto com a natureza; os amigos Bela com quem brincava na rua, nas noites quentes do Alentejo e o ferreiro atentamente admirado por Isabel, em seu trabalho.

Na história das professoras brasileiras, entram os vizinhos de Simone – filhos dos caseiros que moravam perto de sua casa e que a remetem aos poucos momentos felizes da infância; mas também a presença e a solidariedade de D. Glorinha, que entrou na vida de Rosângela e de sua família, como vizinha, mas tornou-se uma *“segunda mãe”*, uma pessoa que contribuiu de forma significativa com sua formação humana e pessoal. Quando crianças, as professoras aprenderam também com outras crianças, com pessoas idosas da comunidade, com vizinhos.

Os lugares também ensinam; das histórias pulsam as aprendizagens com os lugares. Teresa traz a beleza da vida em África, o estudo das plantas, o conhecimento dos animais; Carolina fala com intensidade das experiências no “*Monte de sua avó*”, a exploração dos formigueiros, o contacto com a natureza; Héliida afirma que falar de sua cidade é também falar de si, indicando a imbricação de sua história pessoal e a vida da cidade; na trajetória de Simone, vemos que as experiências de solidão na infância envolvem também a forma como descreve a cidade onde morava, um lugar frio, afastado de todos.

Como vimos, na narrativa de cada professora, para algumas **as mudanças das aldeias para as cidades ou para diferentes lugares, motivadas, especialmente, pela necessidade de dar continuidade aos estudos, constituíram acontecimentos biográficos, rupturas que representaram dor, tristeza e dificuldade** como foi para Ana, Teresa e Marta e, para outras, vieram com o sentido de um caminho natural de crescimento e autonomização. Os momentos históricos também deixaram marcas importantes na formação pessoal das participantes da investigação. Cinco professoras portuguesas nasceram na década de cinquenta, sendo assim, suas narrativas de infância dialogam com o contexto da ditadura. Carolina fala da intensidade do trabalho dos tios e a lembrança de ficar na bicha com sua avó, aguardando o ordenado que era dado em alimentos.

Na juventude, também encontramos um peso significativo das **experiências pessoais** no processo de formação das professoras. **A continuidade dos estudos**, após a escola primária, gerou para as professoras mais velhas, tanto em Portugal, como no Brasil, deslocamentos afectivos e geográficos, já as mais novas como Clara, Héliida, Rute e Simone não sofreram rupturas e deram continuidade ao processo escolar sem necessidade de mudança de suas cidades. Mas, em ambas as situações, **o início de uma nova trajetória escolar possibilitou novos contactos, amizades, a ampliação do círculo de mediações formadoras**. Depois de turbulências/adaptações, falam de um tempo feliz de troca, partilha e autonomização pessoal.

Teresa destaca um momento importante de aprendizagem com um grupo de amigos que se reunia nas horas vagas para estudar diferentes textos, ler material de diferentes partidos e atribui a esse espaço-tempo um papel significativo em sua formação política. Encontramos na trajetória de Héliida um movimento semelhante – junto com a turma do “mau-mau” ampliou sua visão de mundo, suas possibilidades de leitura crítica e cultural da realidade. Já na trajetória de Rute, a convivência com os amigos e grupos da igreja foi fundamental na aprendizagem do falar e na permanente reconstrução de sua forma de ver o mundo.

Do contexto mais amplo as professoras portuguesas guardam a significativa memória do 25 de Abril:

Bem, eu já comecei a trabalhar depois do 25 de Abril..., comecei a trabalhar em 1977. Era ainda logo no início, sim, em que ainda trabalhadores que estavam no monte a guarda tinha que intervir, porque os trabalhadores tomaram conta do monte, bom, foi numa altura conturbada, eu nunca tive problemas, felizmente... Aquilo eram os ânimos, assim, ainda muito exaltados. (Bela)

Quando li este livro do José Saramago vinham todas as vivências e informações que tinham sido registadas antes do 25 de Abril e quando dava por mim, muitas vezes, estava a chorar. Porque eu vi aquilo tudo que ele estava a escrever eu estava a vê-las, ... eu conseguia, ver-me naquelas situações todas, ver os passos, claro que ele relatava e o relato que ele faz é em um outro espaço, mas que eu ao ler o que ele estava a descrever eu via no outro espaço e via que realmente era tudo verdade, era assim. E pensava, muitas vezes, mas como é que é possível, em todo lado as coisas se praticavam da mesma maneira e é espantoso, porque, pronto, e aí são um pouco as vivências, não é? Eu lembro das pessoas em uma bicha para receber, o meu tio mais novo não recebia ordenado. O que recebia era farinha, toucinho, linguiça, azeite era o que lhe davam no fim do mês, não o pagavam, os donos das terras não pagavam ordenados. (Carolina)

O meu percurso enquanto jovem foi um percurso normal, sadio, feliz e eu apanhei pelo meio o 25 de Abril... Quando eu estava no Colégio, então, foi quando se deu o 25 de Abril e, apesar de ser tabu falar na política, o fascismo, a ditadura, era aquilo, falava-se assim muito em sussurro, os pais até nem falavam muito com os filhos, para os proteger, era uma forma de protecção dos filhos. Só que eu, por acaso tinha ouvido uma história lá em casa de um senhor que era amigo do meu pai em que o vieram buscar, porque ele já falava muito contra o sistema, contra o governo, não tinha o cuidado necessário e, então, foi acusado e foi... E eu, e eu tinha ouvido esse episódio lá em casa e nós queríamos aprofundar, só que o meu pai e a minha mãe diziam “ah, isso não é assunto para vocês, esqueçam, deixem lá”... Então, quando se deu o 25 de Abril, entrou um grupo de jovens pelas salas a dentro e os professores não reagiram, coisa que a nós estranha muito, porque aquilo era muito o professor era o detentor da sabedoria, era o professor que decidia, que mandava, que nós éramos meros ouvintes e obedecíamos. E, então, entraram pela sala a dentro e vamos lá para fora festejar, porque se deu uma revolução, que para mim aquilo era tudo estranho, para mim e para os meus colegas, para a maioria dos colegas. Então viermos todos para a rua fazer uma manifestação não sei para que, nem porque, nem porque não. Só quando cheguei a casa, mas sei que houve qualquer coisa muito importante e que mexeu e mexia com todo o sistema, com os..., e mexeu com a escola e com os professores, sim senhor, portas abertas e tudo bem. Então, depois, em casa é que tivemos uma conversa com os pais e nós ao jantar e eles então abriram mais um bocadinho o leque, porque já podiam falar, achavam eles que já podiam falar. E falar-nos, então, um bocadinho sobre a ditadura, o que isso significava, o que significou, mais para eles do que para nós, porque nós ainda não tínhamos tomado consciência da censura e essas coisas, muito protegidos pelos pais obviamente... Portanto, a nível de percurso como estudante, já uma adolescente foi mais essa marca do 25 de Abril, percebes? (Isabel)

Era como se meterem, depois do 25 de Abril, havia imensa droga, à vontade, e qualquer um podia obtê-la, porque nós sabíamos onde podíamos obter e as pessoas

corriam a isso, portanto, veja que não souberam aproveitar a liberdade. Depois, acho que confundiram um bocado liberdade com libertinagem e não se souberam respeitar a si próprios e, hoje, são capazes, muitas destas pessoas, como não se respeitaram a si próprios, não conseguem respeitar os outros. (Teresa)

A força de um **acontecimento histórico** afirma-se, na trajetória das professoras, como acontecimento biográfico. Como Isabel explicita em sua fala, quando crianças e adolescentes viviam o contexto da repressão que perpassava pelos ambientes da família e da escola, mas só tomaram consciência disso quando veio a revolução e uma forte ruptura instaura uma nova etapa na história de Portugal, ruptura manifesta na escola, na postura dos professores, na sociedade em geral, consistindo também um momento importante de aprendizagem do sentido da liberdade pelas professoras participantes da pesquisa. Em sua narrativa, Carolina afirma que, ao tratar desse assunto com seus alunos, toma como referência as memórias que guarda desse tempo, suas vivências de menina e adolescente se transformam em história viva contada e recriada.

As professoras brasileiras também viveram um momento histórico significativo: a ditadura militar no Brasil; quatro nasceram antes de 1964 e duas depois, mas todas viveram o ambiente da ditadura e, nos anos de 1980, a abertura política. Identificamos, em algumas falas, referências da repercussão do clima democrático, especialmente, nas experiências escolares. Héliida afirma:

... eu terminei em oitenta e quatro, estava terminando, então ainda não se tinha grande projeto educativo, mas, ao mesmo tempo, tinha uma vontade de mudar, então, assim, eu não aprendi nenhum método de alfabetização, eles não me ensinaram nenhum, nenhum. Nenhum professor de didática me ensinou isso...

Na continuidade de seu relato³²² a professora afirma o sentido sócio-político de sua formação no nível médio, inclusive contrastando com a prática das escolas normais da época, ainda muito ligadas à perspectiva técnica. O mesmo sentido encontramos no relato de Teresa, professora portuguesa que viveu, no Curso do Magistério Primário, o momento do 25 de Abril e lembra também da mudança de postura dos professores que se tornaram mais abertos, davam maior liberdade aos alunos e de uma formação mais voltada para a conscientização. Já a professora Eloisa, viveu a repercussão da democratização em seu curso superior.

³²² Trecho inserido em sua biografia educativa.

Tive uma grande decepção no curso superior... no período que eu estudei era voltado para o marxismo e as correntes econômicas... E início de abertura, eu fiz História, tinha acabado aquele período forte de ditadura, a ditadura já estava mais branda, começou aquele movimento das “diretas já”, estava assim um período meio de transição. Eu tive uma colega que se formou pela mesma Universidade que eu que ela teve aulas com militares com metralhadoras na sala de aula, ouvindo as aulas... (Eloisa)

Em fragmentos das narrativas, encontramos a complexidade de mediações entre o contexto sócio-político, a dinâmica dos cursos de formação de professores e a experiência pessoal vivida pelas professoras brasileiras. Observamos, entretanto, em suas narrativas, que o impacto não foi tão significativo como se deu na trajetória das professoras portuguesas em relação ao 25 de Abril.

A **escolha da docência** coloca-se como movimento importante, construído de *diferentes formas ao longo da vida*, mas que se consolida na juventude, no momento em que a continuidade dos estudos exige uma escolha formal. Para Ana, Teresa e Carolina, desde a infância a identificação com a escola e com os professores encaminha imagens e desejos em relação à docência; já para Bela, Isabel e Clara o caminho para a docência foi uma construção feita “às avessas”, pois as experiências da escola primária foram duras e com diferentes estratégias tentaram, a todo custo, “fugir” desse caminho, mas uma conjugação de factores foi definidora na escolha profissional. Na história de quatro professoras brasileiras, encontramos a peculiaridade e a força de serem filhas, netas, sobrinhas de professoras como elementos que, desde muito cedo, levaram a uma aproximação da docência. Para Eloisa e Rosângela, a força da imagem social sobre a docência influenciou o desejo das famílias e delas próprias.

Na **vida adulta**, vão assumindo, em diferentes momentos, outros papéis sociais como esposas e mães. Uma das principais aprendizagens / desafios da formação pessoal citadas pelas professoras coloca-se na **articulação entre as demandas familiares e as intensas actividades docentes** que sempre ultrapassam o tempo de trabalho na escola. Com os filhos, sempre novos desafios e aprendizagens. Teresa afirma que aprende muito com os filhos de sete e de quatro anos sobre novas formas de ser e de estar das crianças hoje. Para Héliida, o nascimento dos filhos gémeos foi um acontecimento biográfico central que gerou uma nova e importante etapa de vida e formação.

E para concluir a análise das ênfases e configurações da formação pessoal, destacamos a fonte dessas experiências formadoras: **as pessoas**. As professoras trouxeram a beleza e a simplicidade da aprendizagem humana, a necessidade do outro; foram “muitos outros” presentes nas narrativas, pessoas que, em diferentes situações e contextos, assumiram

um papel fundamental no fortalecimento, continuidade ou para ruptura e mudança de caminhos. E quando olhamos a coluna do eixo temático-cronológico referente às pessoas-chave, encontramos mais do que pessoas, educadores/as que ensinaram e aprenderam, que foram agentes de transformação e nessa lista entram os pais, os avós, os irmãos, os tios, mas também os vizinhos, os amigos, aqueles que, não tendo laços de sangue, tornam-se irmãos, dividem e partilham momentos difíceis. Encontramos também colegas e amigos de trabalho, alunos/as educadores, pessoas que desafiaram o desenrolar da vida das professoras e, muitas vezes, foram os responsáveis pelo desejo do novo. Numa complexa tessitura, conjugando diferentes tempos e espaços, a formação pessoal das professoras traz, assim, o sentido de experiências vividas em partilha com pessoas, lugares e contextos.

Figura nº 4: Acontecimentos biográficos comuns na formação pessoal – infância:

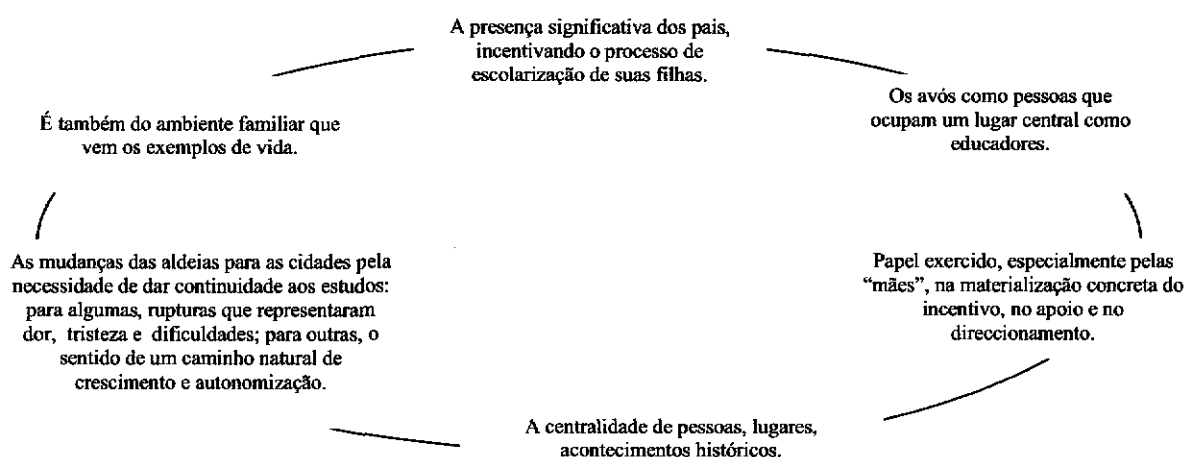
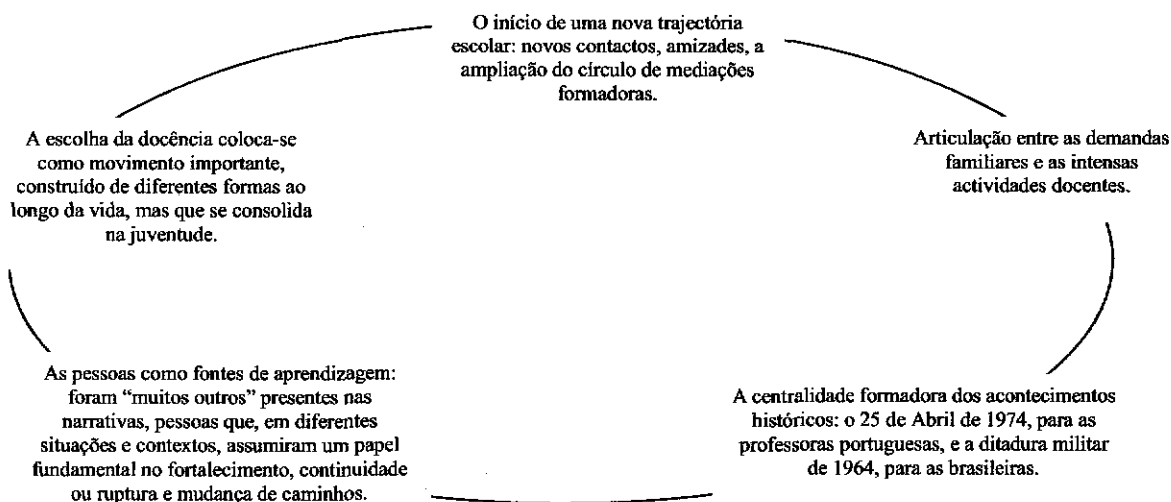


Figura nº 5: Acontecimentos biográficos comuns na formação pessoal – juventude e vida adulta



4. Memórias da trajetória escolar

Na complexidade de dimensões que tecem a formação docente ao longo da trajetória de vida, a escola, como instituição social historicamente voltada para transmissão/recriação do património cultural, exerce especial centralidade. A educação formal vem representada, na história das professoras, por uma diversidade de instituições – **a escola primária, os ciclos subsequentes de formação, a Escola do Magistério Primário/Escola Normal, a licenciatura/graduação, os cursos de formação continuada** – que se afirmam como espaços-tempos significativos de formação humana, académica e profissional dos/as professores/as.

Quanto à especificidade da formação de professores/as, no que se refere a dimensão académica, encontramos, na literatura, referência a três grandes etapas: uma primeira chamada de **pré-formação** que compreende a escolarização formal e experiências anteriores à formação profissional, especificamente voltada para a docência; a **formação inicial** destinada à preparação profissional que habilita e assegura o exercício da docência e a **formação contínua** por meio de iniciativas formais que visam a continuidade dos processos de estudo e de aperfeiçoamento profissional. No presente trabalho, tomamos como referência um conceito amplo que aponta para o entrelaçamento indissociável entre esses diferentes momentos, espaços e tempos formativos. Assim, olhamos a trajetória das professoras participantes no sentido de perceber como essas diferentes etapas geram experiências formadoras que se apresentam e se interrelacionam em diálogo.

Como afirmam alguns autores (Dominicé, Gaulejac, Jobert, Pineau 2000a:232 e Josso 1988:37), a palavra formação é utilizada em diferentes sentidos, referindo-se aos processos formais, institucionais (heteroformação) e também ao movimento interno de transformação do sujeito (autoformação). Nesse sentido, é importante reafirmar que **focalizamos a formação como experiência humana que, por sua natureza, envolve a memória e de narração – a experiência mobiliza e transforma o sujeito e é ressignificada pela memória e pelo processo narrativo**. Compreendemos, entretanto, que o sentido e a intensidade das experiências se dá na mediação com os contextos mais amplos, indicando interfaces entre o sujeito e as pessoas, os ambientes sociais, históricos e geográficos e também os processos formais de profissionalização dos professores.

4.1. Memórias da escola primária e continuidade dos estudos

Observamos, na história das doze professoras, que a formação docente começa muito antes da escolha da profissão ou do ingresso nos cursos de formação inicial; experiências vividas no espaço-tempo da escola, em situação de alunas, ao longo da infância e da juventude, vão, “a pouco e pouco”, compondo imagens e reflexões sobre o fazer educativo, sobre a docência. Podemos afirmar que saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem, construídos ao longo da experiência escolar, ficam como marcos significativos e referências de diálogo com as demais experiências que se desdobram ao longo da trajetória formação.

Quadro nº 17: Data de nascimento e do início, aproximado, da Escola Primária.

Professoras	Data de nascimento	Início, aproximado, de realização da escola primária.
Professoras portuguesas		
Ana	1956	1963
Teresa	1959	1966
Carolina	1956	1963
Bela	1957	1964
Isabel	1954	1961
Clara	1979	1986
Professoras brasileiras		
Hélida	1966	1973
Rute	1980	1987
Eloisa	1954	1961
Simone	1977	1984
Marta	1943	1950
Rosângela	1957	1963

A experiência da escola primária, bem como a passagem para o Liceu, foi vivida, por cinco professoras portuguesas, durante a década de 1960 e por uma das professoras no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, respectivamente. A indicação temporal nos ajuda a situar o ambiente histórico quanto à organização do sistema educativo, bem como, do ponto de vista filosófico, a levantar indícios sobre tendências e concepções que permeavam o campo educacional, no momento em que as professoras participantes da pesquisa estudaram.

Como vimos, no capítulo quatro do presente trabalho, a ditadura implantada em 1926, em Portugal, representou um retrocesso para no atendimento da demanda de

escolarização e, também para a formação de professores. As décadas de cinquenta e sessenta trouxeram, todavia, uma importante política expansionista, já que Portugal começou a sofrer pressões internacionais e procurou romper com seu isolamento em relação aos demais países da Europa. Houve, assim, uma revalorização da formação acadêmica dos professores, ampliação das escolas primárias e dos Liceus Normais. É nesse momento de expansão que cinco professoras portuguesas, participantes da presente pesquisa, ingressam na escola primária e depois dão continuidade aos estudos no Liceu. A professora Clara ingressa na escola em outro momento, também significativo: o contexto da implantação da reforma do sistema educativo de 1986 que ampliou a escolarização obrigatória para nove anos, reorganizando o sistema educativo, agora distribuído em três ciclos, o primeiro de quatro anos, referente a antiga escola primária, o segundo com dois e o terceiro com três anos. Do ponto de vista das concepções educativas, ao longo desse período, encontramos uma forte presença conservadora, mas também já começam a se fazer sentir os impactos do movimento da escola moderna e de novas perspectivas educativas que se afirmam, especialmente, com a reforma de 1986 e seu impacto sobre o currículo, com a proposta de novas áreas de estudo, novas formas de organização da dinâmica pedagógica das escolas e dos processos de ensino-aprendizagem.

Como nos referimos anteriormente, entre as professoras brasileiras há uma maior diversidade etária; nesse sentido, o ingresso na escola se deu ao longo das décadas de cinquenta, sessenta, setenta e oitenta. Ao longo desse período, foram profundas as modificações do sistema educacional brasileiro, especialmente quanto à crescente e progressiva expansão da oferta de escolarização, que se torna perceptível a partir dos anos cinquenta, e quanto ao contexto da ditadura militar que traz, em seu bojo, a reforma do sistema educacional, ampliando a escolarização obrigatória para oito anos, no então chamado 1º grau, acrescida de mais três anos de formação em nível médio, no 2º grau. Quanto às concepções educativas, temos, no espaço dessas décadas, mudanças paradigmáticas importantes, passando pela forte presença conservadora, os impactos do tecnicismo reducionista, com as reformas implementadas na década de setenta. Mas, nos anos oitenta, a força das abordagens crítico-emancipatórias, a partir especialmente das contribuições de Paulo Freire, tomam a escola como espaço de luta política e transformação social.

Quais as mediações entre esses amplos contextos sócio-históricos e educativos e as experiências vividas pelas professoras que fazem parte da presente investigação, quando foram alunas da escola primária e nos ciclos seguintes de escolarização? Observando não só a história das professoras portuguesas participantes da pesquisa, mas também lampejos da

história de suas famílias, percebemos que elas representam uma geração que, de facto, teve mais oportunidade de escolarização. Como vimos, os pais estudaram, no máximo, até à quarta classe e, mesmo que ainda por meio de grande esforço das famílias, as professoras simbolizam uma geração que consegue, com mais facilidade, concluir estudos em nível médio. Mas, é importante frisar que representavam, ainda, um quantitativo pequeno de estudantes que davam continuidade aos estudos, especialmente, quando nos referimos à população que morava nas Aldeias. Essas comunidades só tinham escola até a quarta classe o que exigia das famílias o esforço de enviar e sustentar os filhos nas cidades próximas ou, como aconteceu em alguns casos, em que toda família mudou-se, para que os filhos pudessem dar continuidade aos estudos.

Do ponto de vista da **prática pedagógica**, como vimos em suas biografias educativas, a narrativa das professoras é rica, ao mesmo tempo que identificamos na filosofia e na prática conservadora um pano de fundo predominante – encontramos, na experiência pessoal de cada professora, diferentes coloridos e imagens sobre as experiências vividas na escola primária, assim como faíscas de possibilidades instituintes.

Na narrativa de Bela, Isabel e Clara encontramos as cores mais fortes e cinzentas: a escola como uma “*seca*”, marcada por rígidas práticas disciplinares e pedagógicas, a necessidade de pedir licença para pegar um lápis que cai no chão; a presença da palmatória e dos gritos da professora, a segregação dos alunos e o tratamento diferenciado dos que sabem e dos que não sabem; a escola como lugar de obrigação e castigo; um ensino conservador, autoritário e distante dos alunos, produzindo a interdição do desejo de estudar. São essas palavras e expressões fortes que definem, para as três professoras, a imagem da escola que viveram quando alunas. É interessante destacar que Clara passa por sua experiência escolar já no final dos anos oitenta, mas o relato de sua experiência como aluna a aproxima de Bela e de Isabel que foram alunas da escola primária no início dos anos sessenta; ela mesma afirma que sua professora era nova, estava no início da carreira, “*mas era uma professora antiga, a antiga portuguesa, ao fim e ao cabo, porque ela era nova, mas uma professora completamente ultrapassada, completamente antiquada, régua, tudo um rigor*”³²³.

Por indícios, encontramos no relato de Ana e Carolina, a presença da mesma perspectiva conservadora, a forma como narram traz, entretanto, cores mais amenas, que parecem vir filtradas pelo relacionamento pessoal estabelecido com a professora, produzindo, para elas, uma experiência diferenciada: apesar do rigor, uma certa afectividade as liga às

³²³ Complementamos esse fragmento na biografia educativa da professora.

professoras, indicando novos sentidos para a experiência escolar, bem como produzindo filtros e censura dos relatos que envolvem suas antigas mestras. Assim, percebemos que Ana não busca em sua memória as práticas que, tradicionalmente, descrevem a educação conservadora, mas, em outra direção, vai ao encontro de lampejos de práticas que até hoje a inspiram como a cooperação, a ajuda e o intercâmbio com alunos de outras escolas.

Outro aspecto significativo é que Bela e Carolina foram amigas de classe, estudaram com a mesma professora, inclusive, é Carolina que lembra Bela sobre o traumático episódio da bainha de sua saia que foi desfeita pela professora³²⁴, contudo, as experiências vividas por cada uma delas trazem sentidos opostos para experiência escolar: a “seca” se contrapõe à aceitação e ao envolvimento. Podemos levantar a hipótese de que, por um lado, a afeição entre Carolina e a professora fez com que sua experiência e seu olhar sobre o passado fossem diferenciados da perspectiva de Bela; por outro, também, a presença de diferentes formas de ser e estar – Bela define a si própria por sua energia e vivacidade, já Carolina se apresenta como uma pessoa tranquila que faz tudo com muita calma. Bela se sentiu reprimida pela escola, Carolina cumpre as regras sem se sentir cerceada por isso.

Vamos, assim, na análise dialogada entre as professoras, reafirmando que tanto a prática educativa como a experiência pessoal são sempre situadas, falam de contextos, mas falam especialmente de como as pessoas interagem e estabelecem mediações com esses contextos. É assim que, em outro continente, Teresa vive uma experiência escolar especial: os alunos se colocam como sujeitos, com orientação da professora pesquisam e apresentam temas do conteúdo para os colegas, aprendem em contacto directo com a natureza, aproveitando os recursos que têm disponíveis, como a areia da praia para as actividades de ortografia; estabelecem uma relação próxima entre a professora e a turma. Alguns professores eram missionários que vinham de outros países, outros eram africanos e pareciam carregar em sua prática a influência de um matriz filosófica e pedagógica diferenciada do conservadorismo predominante.

As três professoras brasileiras que foram alunas da escola primária nos anos cinquenta e sessenta, Marta, Eloisa e Rosângela, apresentam **uma experiência escolar que as aproxima das professoras portuguesas**: uma forma “antiquíssima” que envolvia decorar tabuada, saber ler soletrando, rigidez na disciplina, o uso da régua, o castigo para quem não soubesse ou não fizesse as tarefas de casa, o trabalho com uma amplitude de conteúdos como ler, escrever, fazer contas, tabuada, História, Geografia, trabalhos manuais (Marta); uma

³²⁴ Apresentamos esse relato na biografia educativa da professora.

escola altamente repressora, “*uma instrução formal boa, preocupação com a escrita, muito ditado, muita coisa para estudar, decorar, um excesso de informações e uma repressão muito grande, “magister dix”, todo mundo caladinho se virasse para o lado, castigo*” (Eloisa); “*uma professora ótima, muito brava, botava de castigo se não soubesse a tabuada, botava em pé*” (Rosângela). Na experiência das professoras, entretanto, o rigor da escola primária não gerou uma reacção negativa ou de estranhamento, como vimos com as professoras portuguesas, mas admiração e agradecimento pelo aprendizado da disciplina.

Hélida e Rute viveram a experiência como alunas dos primeiros anos do ensino fundamental nas décadas de setenta e oitenta, respectivamente, e as duas apresentam um relato da escola como lugar de alegria, aprendizagens e amizades. O método de alfabetização foi o da “*abelhinha*” e as duas guardam lembranças positivas desse tempo. Já Simone estudou também nos anos oitenta, mas num colégio religioso, muito tradicional, lembra de cópias e de práticas conservadoras; esse foi um período cinzento por questões familiares e também porque teve muita dificuldade de adaptação à escola.

Olhar a história de vida das professoras, na perspectiva de um diálogo, nos confronta, desafia e ensina. Se numa análise histórica e filosófica, encontramos referências balizadoras das concepções e práticas educativas que caracterizam diferentes contextos, observamos que as experiências concretas de alunos/as e professores/as extravasam essas balizas e instituem uma configuração própria e peculiar. É assim que observamos uma professora, no final dos anos oitenta, desenvolvendo uma acção educativa que caracteriza o conservadorismo de décadas anteriores e professores/as que em África, nos anos sessenta, realizam, de forma instituinte, um processo educativo voltado para a aprendizagem em partilha. São as pessoas que, na mediação entre suas histórias e contextos, vão tecendo diferentes formas de viver a docência e o processo de ensino-aprendizagem. Observamos, também, que a repercussão das experiências na vida de cada sujeito depende de sua subjectividade, um mesmo episódio, o mesmo ambiente de sala de aula pode gerar, como no caso de Bela e Carolina, o sentimento de cerceamento e a conformidade voluntária.

Mas, que imagens da prática educativa e da docência ficaram da experiência escolar de alunas, para as professoras participantes da pesquisa? Em que medida essas imagens se relacionam com a forma como se vêem hoje professoras? Tomando a experiência das professoras portuguesas Bela, Isabel e Clara, em diálogo com as professoras brasileiras Marta, Eloisa e Rosângela, observamos movimentos que as unem e que as singularizam. Todas relataram **experiências de práticas conservadoras**, entretanto, enquanto geraram, para as primeiras, reacção e contraposição crítica, para as segundas, aceitação e admiração. As

professoras portuguesas narram a experiência como alunas na escola primária com cores cinzentas, que expressam o sofrimento e o bloqueio frente ao processo de aprendizagem; nenhuma das três deseja, inicialmente, ser professora, pelo contrário Bela e Isabel lutam, tentam fugir. E quando, por meio de diferentes caminhos, decidem ceder, fazer o curso do magistério e seguir a profissão docente, tomam a experiência de alunas, a imagem da docência construída na infância como referência a contrapelo, ou seja, desejam e procuram com toda intensidade construir uma prática diferente do que vivenciaram quando eram alunas. Como vimos em suas biografias educativas, a imagem da professora primária coloca-se como referência inversa à forma de ser e de estar que procuram construir para si na docência:

E, depois, tive essa professora, que era extrema, eu acho que ela exagerava, ela era de uma exigência, de uma..., era mesmo assim, pronto. Isto antes, no regime fascista isto era mesmo assim, um rigor enorme, uma disciplina... E, então, eu tive sempre presente que, para os meus alunos, eu quis sempre que eles não achassem a escola enfadonha, aborrecida, que gostassem de estar e esforço-me nesse sentido, sempre tenho tido isto muito presente³²⁵. (Bela)

Quando eu me decidi ser professora, eu agarrei-me a uma ideia que ainda hoje me orienta neste papel de orientadora educativa, eu nunca poderia ser igual ou semelhante à minha professora.³²⁶ (Isabel)

... Agora o 1º Ciclo, para mim, pensava, lembrava-me da minha professora e pensava: só espero não me tornar como ela foi. (Clara)

Vemos, na fala de Bela, uma associação entre as práticas conservadoras e o regime fascista e, como observamos em item anterior desse capítulo, a instauração da democracia coloca o “25 de Abril” como símbolo de um outro momento da sociedade portuguesa, a busca de afirmação da liberdade invade também a escola e, no imaginário das professoras, compõe sinais de outras práticas educativas que desejam construir. Já para as professoras brasileiras Marta, Eloisa e Rosângela, o rigor disciplinar e a metodologia da escola conservadora constituem referências positivas que reactualizam e trazem como referência de suas concepções e acções educativas:

...mas quando eu cheguei aqui... Era uma turma que estava rejeitada por todo professor, era uma turma brava, mas eles eram impossíveis. Mas eu, como tinha o gênio da minha avó, porque a minha avó, aluno com ela não piscava o olho, porque ela chegava junto, mas em dois meses eu pus a turma aonde eu queria, não parecia nem que tinha aluno na sala de aula. (Marta)

³²⁵ Continuamos a citação desse trecho da fala da professora em sua biografia educativa.

³²⁶ Trecho inserido na biografia educativa da professora.

Num momento de dificuldade, com uma turma muito complicada, D. Marta busca referências na prática de sua avó professora. Já Rosangela foi aluna de D. Marta e, em diversos momentos de sua narrativa, reafirma que busca nas imagens docentes, construídas na infância, a referência de sua forma de ensinar:

Lembro como a D. Marta nos ensinava, como ela tomava... Eu trabalho igual eu recebi, eu trabalho igualzinho a D. Marta passou pra mim, D. Rute, minhas professoras de primário... Mas eu procuro buscar, eu me aperfeiçoo, eu estudo. Eu fiz é o adicional, mas eu procuro retratar tudo da minha infância, do jeito que eu aprendi, foi fácil demais. Então, eu acho que vai ser fácil para os meus alunos e tenho me dado muito bem, graças a Deus... muitas coisas eu busco lá da minha infância.³²⁷

Para explicitar sua forma de ensinar, Rosangela fala da busca de constante formação, do curso adicional, mas coloca como referência central as imagens construídas na infância, na prática de suas primeiras professoras. Da mesma forma, Eloisa narra as práticas disciplinadoras, do ensino fundado na memorização, mas afirma não reclamar, pois guarda desse momento a importante aprendizagem da disciplina.

A presença de **práticas educativas instituintes** aparece, também, nas narrativas como referências fundamentais. Mesmo no contexto de um ensino tradicional, Ana faz o relato do trabalho a pares e da entreajuda como práticas que incorporou à sua ação docente; Teresa cita positivamente as imagens da escola primária em África: procura construir uma prática muito ligada aos alunos, aos seus interesses. No contexto brasileiro, Héliida e Rute lembram com saudade dos tempos do Ensino Fundamental, viveram experiências felizes e se mobilizam, ao longo da trajetória de formação e de prática docente, no sentido de construir alternativas de aprendizagem para seus alunos. Já Simone viveu tempos sombrios na escola, mas como professora busca reinventar as práticas, fazendo do processo de ensino-aprendizagem um novo desafio para ela própria e para seus alunos.

Considerando a **formação como trama e tessitura pessoal**, ao olhar as histórias das professoras como alunas da escola primária, em diálogo com suas concepções e práticas educativas, encontramos sentido na singularidade dos percursos. *Para umas, a experiência conservadora da prática educativa vem como “imagem inversa”, procuram com toda*

³²⁷ Trecho citado na biografia educativa da professora.

intensidade “fugir” da imagem docente representada por suas professoras, para outras essa experiência afirma-se como referência inspiradora. Práticas consideradas instituintes são narradas, entretanto, sempre em diálogo com o que as professoras até hoje guardam como experiências formadoras que mantêm como referência de suas concepções e ações educativas. Essas singularidades, em seu conjunto, afirmam, entretanto, na trajetória das professoras, a experiência da escola primária como espaço-tempo fundamental no processo de formação docente.

A continuidade dos estudos no Liceu e nos ciclos subsequentes representou um marco na trajetória não só escolar, mas de vida. Como vimos, esse acontecimento da caminhada escolar contribui significativamente no despontar da adolescência, trazendo uma pluralidade de dilemas. As professoras portuguesas e brasileiras, que ingressaram na escola primária nos anos sessenta, viveram a experiência dos quatro anos de estudo e a necessidade de preparação especial para realização de exames, visando a admissão ao liceu, em Portugal, e ao ginásio, no Brasil, ou seja, entre o término do primário e a continuidade dos estudos, havia uma interrupção, um estrangulamento no sistema educativo e muitos ficavam apenas no primário. Em suas histórias, **a passagem para o novo ciclo de estudos constituiu um movimento importante na instauração de uma nova etapa de vida e formação, inclusive pela necessidade de deslocamento geográfico em muitos casos.**

Ana, Teresa, Carolina, Bela e Isabel e Eloisa, Marta e Rosângela passaram por um processo de preparação, realizaram provas e com a aprovação deram continuidade aos estudos. Como vimos em suas biografias, um processo que se deu com muito esforço e investimento de seus pais. Esse acontecimento foi relatado por elas como um evento significativo, que gerou expectativas e que abriu novas possibilidades para o futuro. Já Clara, Héliida, Rute e Simone não fizeram exames. Os sistemas educativos já tinham passado por reformas, e a escolarização obrigatória havia sido ampliada; entretanto, a diferença na forma de organização da prática educativa com muitos professores e disciplinas também gerou, para as professoras mais novas, o sentido de ruptura e o instaurar de um novo ciclo.

Para três das professoras portuguesas, a mudança representou a libertação das práticas extremamente castradoras da escola primária. Teresa fala de professores fabulosos e, após o 25 de Abril, sentiu uma grande liberdade; para Isabel, um momento de alívio, de libertação de um peso pesado e para Clara, a passagem de um processo de formação morno e morto à descoberta do prazer da aprendizagem, da formação como obrigação passa a viver a formação como prazer. Já Bela vive a continuidade das mesmas práticas castradoras, encontrando na Educação Física a possibilidade de extravasar sua vivacidade.

As histórias das professoras brasileiras trazem dificuldades de adaptação pela mudança de escola, pela natureza da prática educativa. Eloisa passou por um “choque nervoso”, pois mudou de uma escola particular de freiras, um mundo protegido e quieto, para uma grande escola pública, onde passou a conviver com diferentes classes sociais; Rute e Simone tiveram dificuldade de integração, novos colegas, novos professores.

Das experiências escolares, alguns professores/as desse período ficam como referências importantes como a professora de Geografia de Clara: uma professora disponível, que gostava de ouvir os alunos, de entrar no universo deles, desenvolvia um ensino contextualizado nos acontecimentos da actualidade, puxava pelo interesse dos alunos, deu contribuição a diversos grupos da turma, na organização de esquemas de estudo; Rute cita também uma professora de Geografia que tinha uma prática muito tradicional, mas que demonstrava grande envolvimento com a docência e incentivava os alunos; Eloisa lembra da prática conservadora, mas também de professores comprometidos, maravilhosos; reconhece, contudo, que construiu muitas aprendizagens sobre a égide do medo: *“Eu era muito nervosa, eu tinha muito medo, eu tinha problemas de estômago”*. Marta lembra de uma prática pedagógica rígida no ginásio: *“...aquela rigidez, aquela coisa horrível, o aluno tinha até medo de olhar pro lado”*, e Rosângela atribui ao ginásio um importante período de construção do conhecimento: *“Tudo que eu sei eu trouxe essa bagagem do ginásio. Porque no normal eu, assim, adquiri um pouco mais de conhecimento claro, mas tudo que eu sei, eu aprendi no ginásio”*. Observamos, de diferentes formas, um tempo de reconfiguração pessoal e enfrentamento de novos desafios.

Assim, no olhar para a trajetória escolar anterior à escolha da docência e à formação específica, chamada de “inicial”, encontramos, na história das professoras, tempos e espaços férteis de aprendizagem e formação, de constituição de imagens e referências sobre a docência que, com a força de experiências, ficam e dialogam com os estudos profissionais posteriores, bem como com as demandas e desafios da trajetória docente no cotidiano da escola.

Quadro nº 18: Acontecimentos biográficos – memórias da escola primária e continuidade dos estudos

Acontecimentos biográficos comuns	Comuns a duas ou mais professoras		Exclusivos na trajetória de uma professora	
	Portugal	Brasil	Portugal	Brasil
<p>Na prática pedagógica da escola primária: na filosofia e na prática conservadora um pano de fundo predominante e, na experiência pessoal de cada professora, faíscas de possibilidades instituintes.</p>	<p>Cores fortes e cinzentas: a escola como uma “seca”, marcada por rígidas práticas disciplinares e pedagógicas; a escola como lugar de obrigação e castigo; um ensino conservador, autoritário e distante dos alunos, produzindo a interdição do desejo de estudar. (Bela, Isabel e Clara)</p> <p>Apesar do rigor, uma certa afectividade as liga às professoras, indicando novos sentidos para a experiência escolar. (Ana e Carolina)</p>	<p>Uma forma “antiquíssima” que envolvia decorar tabuada, saber ler soletando, rigidez na disciplina, o uso da régua, o castigo. (Marta, Eloisa e Rosângela)</p> <p>A escola como lugar de alegria, aprendizagens e amizades. (Hélida e Rute)</p>	<p>Em África, uma experiência escolar singular: os alunos se colocam como sujeitos, pesquisam, aprendem em contacto directo com a natureza, uma relação próxima entre a professora e a turma. (Teresa)</p>	<p>Nos anos oitenta, um colégio religioso, muito tradicional; lembra de cópias e de práticas conservadoras; um período cinzento por questões familiares e também porque teve muita dificuldade de adaptação à escola. (Simone)</p>
<p>Na continuidade dos novos ciclos de escolarização, a diferença na forma de organização da prática educativa gerou o sentido de ruptura e o instaurar de um novo ciclo. Um tempo de reconfiguração pessoal e enfrentamento de novos desafios.</p>	<p>A mudança representou a libertação das práticas extremamente castradoras da escola primária. (Teresa, Isabel e Clara)</p>	<p>Dificuldades de adaptação pela mudança de natureza da prática educativa. (Eloisa, Rute e Simone)</p>	<p>Referências importantes para a prática pedagógica. (Clara)</p>	<p>Referências importantes para a prática pedagógica. (Rute)</p>

4.2. Formação inicial

Sem ignorar o peso de factores de socialização profissional anteriores, postos em relevo por autores como Anderson (1974) ou Zeichner (1985), entendemos por formação inicial de professores o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada (Estrela, 2002: 18).

A escolha da docência levou as professoras à realização de cursos de formação inicial, na maioria dos casos, em cursos de nível médio – Escola do Magistério Primário, em Portugal, e Escola Normal, no Brasil. Apenas uma professora portuguesa teve, no ensino superior, a primeira formação profissional, tendo iniciado o curso já nos anos noventa. Todas as demais tiveram no curso de nível médio a primeira profissionalização e realizaram, posteriormente, a licenciatura, por meio de cursos de complementação, no contexto da reforma do sistema educativo que trouxe a unificação da formação de todos os docentes em cursos de licenciatura, em Portugal. As seis professoras brasileiras fizeram o Curso Normal, e quatro deram continuidade aos estudos por meio da graduação.

Qual importância da formação específica para o magistério realizada em nível médio pelas professoras portuguesas e brasileiras participantes da pesquisa? Quais as contribuições/impactos da “formação inicial” nas formas de ser e estar das professoras?

Cinco professoras portuguesas realizaram o Curso do Magistério Primário no início da década de setenta, no ambiente de transição da ditadura para o período democrático, facto que aparece de diferentes formas na história de cada uma delas. Em suas narrativas, encontramos atribuição de importância ao Curso do Magistério Primário como uma etapa significativa de construção de saberes sobre a docência. Um dos aspectos destacados com grande relevância é a realização do estágio, a aproximação efectiva da escola e da prática educativa; momento em que retornam a um espaço que conheceram como alunas; agora, como futuras professoras. Em Portugal, as escolas de formação de nível médio – e hoje, por meio de Universidades e Institutos Politécnicos – estabelecem articulação com as escolas do ensino básico; assim, alguns professores assumem o papel de cooperantes, recebendo e orientando os estagiários.

Na trajetória de Ana, o terceiro ano do curso esteve muito voltado para a prática e foi Maria Antónia, sua professora primária, que actuou como cooperante de sua formação e, mais uma vez, a narrativa reafirma a contribuição de sua antiga professora: “E ela ajudou-me muito, engraçado, mais uma vez eu era aluna dela. Já numa outra situação”. Teresa também

lembra do estágio como um momento importante de sua formação, bem como ressalta a postura da professora cooperante. Sua narrativa sinaliza, entretanto, uma questão recorrente: *qual a contribuição da “formação inicial” no desenvolvimento da prática profissional?*

E, depois, tive também as pessoas que estavam à frente das turmas onde estagiei que eram orientadoras, eram fabulosas, eram pessoas que nos compreendiam, que criticavam, mas era para depois nós não cairmos nesse erro e mostravam-nos diferentes caminhos, nós seguíamos aqueles que achávamos o mais correcto e o que se adaptasse mais a nossa forma de ser e de estar. Cada um de nós, depois, optaria por aquilo que nos indicasse, mas elas também foram extraordinárias, porque eram extremamente abertas, eram dóceis tinham uma relação com a turma fabulosa, os miúdos ficavam à vontade... Os miúdos circulavam, andavam à vontade, havia regras, sim senhor, que tinham que cumprir, não podiam falar alto, não podiam estar a gritar, podiam, sim senhor, deslocar-se do local e ir até à casa de banho, desde que não tivesse outro miúdo lá. Portanto, havia regras que eles sabiam perfeitamente definir e interiorizaram de tal forma que eles cumpriam e isso tudo ajudou, ajudou na formação, depois, a realidade cá fora é outra, não é? Aquilo que nós fazemos lá dentro, comigo aconteceu, isso era muito, muito bonito até porque as turmas eram ótimas (Teresa).

Vemos, em sua fala, indícios de uma contradição entre a realidade da turma onde estagiou e das turmas com as quais trabalhou, posteriormente, já como professora: *“Em termos de turmas, a realidade é completamente diferente, completamente diferente, pareceu-me a mim que eu estava a fazer uma nova aprendizagem”*³²⁸. Carolina também cita a importância do estágio e da professora cooperante em sua formação:

Quando comecei a fazer o estágio, ah, senti-me muito orgulhosa, parecia que já era professora, aquelas coisas que nos parece... O estágio fixo – lembro-me perfeitamente da professora, da sala, lembro-me que era uma professora muito calma, muito meiga para as crianças com quem eu podia estar de forma, à vontade, tranquila, expor-lhe as dúvidas, as dificuldades, que ela estava sempre pronta a ajudar. Lembro que também uma aluna dessa turma que era uma criança muito carenciada e foi o primeiro contacto que eu tive com uma carência ao nível que de facto eu verifiquei. (Carolina)

Um tempo importante de aproximação da docência e de diferentes realidades. Clara realizou estágio na licenciatura e teve contacto com uma realidade social complexa, crianças que viviam numa área de risco e extremamente carenciadas, já a prática pedagógica repetia o que vivenciou como aluna da escola primária:

A professora que ia me orientar era uma professora parecida com a professora que eu tive, infelizmente, é uma professora que só com o olhar as crianças ficavam tipo duras, tipo pedras. Não sei o que que elas faziam, nunca vi ela tocar numa criança

³²⁸ Trecho citado na biografia educativa da professora.

enquanto estava lá, porque elas tinham um medo terrível, ela olhava e elas, só com o olhar, mas era medo, não era respeito. Não havia relação afectiva, ela não os deixava aproximar dela, era uma distância, ela estava num pedestal e estavam ali e como eram crianças muito complicadas, com higiene não havia muita, aqueles problemas todos familiares, eram crianças muito, muito carentes, muito carentes. Então, quando estavam os estagiários aquilo para elas era a melhor coisa... (Clara)

Como vimos em sua biografia educativa, foi nesse contexto do estágio que uma aluna se tornou educadora, uma menina que se aproximou de Clara, mostrando que a relação entre o professor e aluno pode ser próxima e afectiva. Mas, além da centralidade do estágio, encontramos na narrativa de duas professoras a ênfase na formação técnica como uma contribuição relevante. Carolina e Bela, que fizeram juntas o Curso do Magistério Primário e, anos depois, o curso de complemento de formação, destacam a importância das aulas de Didácticas na formação inicial, pois, não ficaram só na teoria, mas trabalharam com ênfase na experimentação e na demonstração. Bela, que *actua como professora cooperante*, sente falta dessa formação nos alunos estagiários que recebe em sua sala de aula. Ana fala de uma formação voltada para muitos trabalhos manuais, tendo que contar com a ajuda de sua irmã que era muita habilidosa, Teresa também destaca a ênfase no desenvolvimento das habilidades de desenho.

Isabel viveu o Curso do Magistério Primário no momento pós-revolução e sentiu uma grande desestruturação do curso, como se os professores estivessem perdidos num momento de incerteza e reestruturação. Sentiu falta de uma preparação específica para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e, de uma maneira geral, não se sentiu preparada para a sala de aula.

... Porque, por exemplo, eu tinha a minha irmã como referência, minha irmã enquanto estive no Magistério os dois anos... eu notava, pela nossa conversa, que ela veio muito mais – apesar de não vir preparada, porque ninguém vem preparada para, ela vinha muito mais preparada para enfrentar uma classe que eu. Porque eu foi naqueles anos que andamos ali, percebes? Quase cobaias, nós fomos as cobaias do Ministério, do sistema educativo.

Da mesma forma, Clara, que cursou a licenciatura, também fala de um sentimento de lacuna e de perda de tempo em relação à formação académica.

... Na Universidade não tive nenhum professor que me marcasse muito, a nível de tirar a licenciatura para o 1º Ciclo, não tive. Tive uma professora de Matemática que nos deu muitas dicas para implementar na prática, mas foi muita teoria e o que eu me lembro é teoria e foi recente, é teorias, teorias e muito poucos ensinamentos para o dia-a-dia. E ainda sinto, ainda sinto todos os dias, mas senti muitas lacunas e

senti que perdemos tempo ali na Universidade, foi uma perda de tempo completa em muitas questões.

As professoras brasileiras, participantes da pesquisa, passaram pelo Curso Normal em diferentes contextos. Marta realizou o curso entre os anos de 1957 e 1960, suas memórias falam de um curso bem feito, onde quem não soubesse não passava, um curso que oferecia muitas oportunidades de contacto com a sala de aula e que deu base para o desenvolvimento de sua prática educativa: “... *tinha que repetir novamente prá poder sair daí com base prá enfrentar uma sala de aula*”, era um curso muito rígido, mas que preparava o aluno para enfrentar a sala de aula. Ao final do curso, os alunos faziam prova oral e escrita, recebiam o registro do MEC no diploma e podiam leccionar até a quinta e a sexta séries. Em comparação com o ginásio, o normal foi um tempo de maior liberdade e amizade dos professores em relação aos alunos.

Rosângela fez o curso no início da década de setenta: “*foi ótimo, um curso muito bom mesmo e ali no normal que e fiquei preparada pra vida, pra educar*”. Ao longo do curso, confirmou a escolha da docência como profissão, um “*curso maravilhoso, que fez com muito carinho*”. Aos poucos as matérias foram ficando mais pesadas, muitos estágios que eram realizados no próprio colégio, “*o curso era bem rígido*”, as matérias principais eram Didática, Pedagogia e Psicologia. No final do curso, sentiu grande insegurança, questionando se estaria preparada e conversou com a professora de Metodologia:

Estou preparada Dr.ª?” “*Está minha filha, só você não esquecer nada*”. Que eles comentavam: “*a Rosângela é ótima, vai ser uma ótima profissional*”. Que lá mesmo eu dava aula, comecei o segundo ano, dar estágio, dava aula para a primeira série, alfabetização. Porque lá é assim, até hoje tem de 1ª à 4ª, tem o curso normal, pra dar o estágio lá dentro mesmo. Preparando aquelas aulas, ah, eu vinha pra casa, às vezes, a energia aqui era ruim, faltava, botava as lamparinas, ficava preparando as aulas. Quer dizer, tinha que preparar tudo certinho pra não dar furo.

Eloísa fez o curso também no início dos anos setenta, sua experiência ressalta, entretanto, uma crítica à excessiva referência técnica, um curso “*chato*”, que dava mais ênfase às Didáticas do que ao conteúdo.

Então, eu ficava muito desgastada, ficava irritada e nós fazíamos trabalhos maravilhosos, cartazes lindos, álbum seriado, quadro valor de lugar, tudo isso contando pontos inclusive para aprovação ou reprovação. E uma experiência que eu me lembro que me marcou muito foi um estágio que eu fiz numa escola Municipal, nós estávamos terminando no refeitório da escola de fazer um álbum seriado para apresentar, uma das professoras passou conversando com outra, olharam para o grupo e disseram assim: “*olha só, no início tudo isso depois não se pega, ninguém pega nisso. Isso é tudo muito bonito no começo, coitadas!*” Aquilo

me marcou muito, a experiência me marcou e eu lembro disso até hoje, trinta anos depois, por quê? Porque realmente, no início, você está muito predisposta a fazer cartazinho, matrizeira enfeitadinha, bonitinha. Hoje em dia eu não faço sequer uma matriz.

Hélida passou pelo Curso Normal na década de oitenta; Rute e Simone, nos anos noventa. Como vimos anteriormente, na experiência de Hélida, a força do contexto de abertura política no Brasil, influenciou uma prática pedagógica mais crítica e política, diferente da ênfase técnica, ainda predominante na época. Foi um tempo de intensas experiências com os professores, leituras e discussões. Simone, entretanto, fala de um curso com ênfase técnica, mas que traz boas recordações, pois foi uma etapa de realização pessoal, de confirmação da escolha da docência como profissão. Destaca a importância do estágio, pois trouxe o choque com a realidade e com as tramas complexas do processo educativo. Afirma, no entanto, que: *“de experiências de coisas que eu uso, que eu aprendi na escola normal, foram poucas”*. Para Rute, o curso foi um tempo de crescimento pessoal, foi representante de turma, experiência que contribuiu com a necessária aprendizagem de falar em público e mediar conflitos da turma.

Colocando em diálogo as narrativas das professoras portuguesas e brasileiras, percebemos campos de contacto e singularidades. Encontramos experiências que reforçam o sentido da formação inicial na preparação para a docência³²⁹, entretanto, de diferentes formas, o reconhecimento da insuficiência do curso frente às demandas do dia-a-dia da profissão³³⁰. Ainda no presente capítulo, a análise da contribuição da experiência profissional no processo de formação, trará indícios de como os conteúdos construídos no curso de nível médio assumem novos sentidos e se transformam, quando entram em contacto com os desafios do quotidiano e, nesse momento, outros agentes e conhecimentos entram em cena na complexa tessitura da formação. Mesmo considerando a diversidade temporal – professoras formadas entre as décadas de sessenta e noventa – e geográfica – Portugal, Brasil, regiões urbanas e rurais –, um recorrente aspecto une as narrativas sobre a formação inicial: **a ênfase técnica**. Assumem relevância a formação didáctica, em sentido restrito, muitas vezes relacionada ao desenvolvimento de técnicas e habilidades manuais, em contraposição a poucas referências a uma formação mais ampla e política. **Como singularidade, sinalizamos o lugar do estágio na formação das professoras**. As brasileiras falam do estágio, mas, na narrativa das

³²⁹ Como ressaltam a fala de Ana, Teresa, Carolina, Bela, Hélida, Rute, Marta e Rosângela.

³³⁰ Destacadas por Teresa, Isabel, Clara, Eloisa e Simone.

professoras portuguesas, esse espaço-tempo de formação, assume uma especial centralidade, indicando um acontecimento biográfico importante na trajetória de formação profissional.

**Quadro 19: Acontecimentos biográficos: formação inicial –
Escola do Magistério Primário e Escola Normal**

Acontecimentos biográficos comuns	Comuns a duas ou mais professoras		Exclusivos na trajetória de uma professora	
	Portugal	Brasil	Portugal	Brasil
Portugal e Brasil O sentido da formação inicial na preparação para a docência e o reconhecimento da insuficiência do curso frente às demandas do dia-a-dia da profissão. Recorrente ênfase técnica.	Grande relevância atribuída à realização do estágio e ao papel das professoras cooperantes no processo de formação. (Ana, Teresa, Carolina, Clara.) Destaque para a importância das aulas de Didáticas na formação inicial, não ficaram só na teoria, mas trabalharam com ênfase na experimentação e na demonstração. (Carolina e Bela)	Um curso muito rígido , mas que preparava o aluno para enfrentar a sala de aula. (Marta e Rosângela) Crítica à excessiva ênfase técnica . (Eloisa e Simone)	Curso do Magistério Primário, no momento pós-revolução – grande desestruturação do curso , um momento de incerteza. Falta de preparação específica para o processo de ensino-aprendizagem. (Isabel)	A força do contexto de abertura política, no Brasil, influenciou uma prática pedagógica mais crítica e política , diferente da ênfase técnica, ainda predominante na época. (Hélida) Destaque para a importância do estágio . (Simone)

4.3. Formação contínua

Como vimos no panorama sócio-histórico do capítulo quatro, o investimento no processo permanente de formação dos professores/as, em Portugal e no Brasil, assume diferentes definições legais, bem como características próprias. Nesse momento do trabalho, lendo a biografia educativa das professoras participantes, buscamos um outro olhar; somos levados à procura de sentidos dessa formação na trajetória pessoal e profissional docente. Como dissemos no item anterior, das doze professoras participantes da presente pesquisa, onze passaram pela formação inicial em cursos de nível médio, nesse sentido, entendemos que todos os demais cursos, mesmo os de natureza acadêmica, como a licenciatura/graduação e pós-graduação, colocam-se como formação contínua, já que foram realizados concomitantemente com o exercício da profissão. Buscaremos, assim, levantar alguns indícios

sobre a dinâmica e os impactos desses movimentos formativos na narrativa das professoras participantes.

Tendo em vista uma ampla visualização da formação académica das professoras, inserimos abaixo um quadro síntese:

Quadro nº 20: Formação académica das professoras participantes

Professoras	Formação inicial em nível médio – Curso do Magistério Primário / Curso Normal	Licenciatura / Graduação	Pós-graduação	Cursos de formação contínua
Professoras portuguesas				
Ana	X	X	-	X
Teresa	X	X	-	X
Carolina	X	X	-	X
Bela	X	X	-	X
Isabel	X	X	-	X
Clara	-	X	-	X
Professoras brasileiras				
Hélida	X	X	X	X
Rute	X	X	-	X
Eloisa	X	X	-	X
Simone	X	X	X	X
Marta	X	-	-	X
Rosângela	X	-	-	X

O quadro anterior retrata o nível e as inserções de formação académica das professoras participantes, apresenta mediações claras com o contexto sócio-histórico. Considerando a faixa etária das professoras que, em sua maioria, nasceram entre as décadas de cinquenta e sessenta, antes das reformas dos sistemas educativos com alteração da exigência quanto ao nível da formação docente, tanto em Portugal como no Brasil, é natural que onze das doze tenham no nível médio a instância de formação inicial. Clara representa uma nova geração de professoras que, agora, encaminha-se, directamente, para a licenciatura na docência de Primeiro Ciclo, como instância de formação inicial. No Brasil, o mesmo já acontece, entretanto, ainda temos o Curso Normal, em nível médio, em funcionamento, sendo o nível mínimo de formação exigido pela legislação. Observamos que, com excepção de duas professoras brasileiras, todas as demais cursaram, posteriormente, a licenciatura/graduação, como complementação da formação inicial. As duas professoras brasileiras que não têm nível de formação superior, nasceram nas décadas de quarenta e cinquenta, moram e desenvolvem a

trajectória docente num município da área rural, factores que, naturalmente, dificultaram o acesso a esse nível de ensino, realidade que hoje, progressivamente, se altera. Entre as professoras brasileiras mais jovens e que residem na área urbana, a realização de cursos de pós-graduação indica uma tendência crescente. Outro aspecto significativo é que todas as professoras, mesmo as que já estão em final de carreira ou aposentadas, participaram de diferentes cursos de formação contínua.

Quando nos aproximamos da história das professoras portuguesas, encontramos uma recorrência, cinco fizeram cursos que foram denominados de “*Complementação*”, oferecidos aos professores já em exercício, quando a reforma do sistema educativo unificou a carreira docente e elevou a formação do bacharelato à licenciatura. Em suas histórias, encontramos, assim, professoras já experientes, com anos de exercício profissional e que voltam aos bancos escolares; agora, nas Universidades e Institutos Politécnicos. Vamos começar, então, analisando as implicações dessa experiência na trajectória de vida e formação das professoras. A decisão de ingresso no curso não foi fácil, pois já viviam a intensidade de demandas da docência, do trabalho com suas turmas, bem como da vida pessoal em família. Assim, **para todas elas, a realização do “*Complemento de Formação*” foi um desafio a ser vencido, exigiu grande esforço.** Nas palavras de Teresa e Bela, encontramos a intensidade desse momento:

Portanto trabalhava durante o dia, tinha o horário normal, na altura, entrava às nove e saía às quatro e, depois, ia para o curso à noite, entrava às seis e saía à uma da manhã... Com aulas e tínhamos no sábado até meio-dia. E, entretanto, nós fizemos, eu fiz e, outras colegas, foi gratificante, foi bom, não foi fácil. (Teresa)

E, então, para mim foi gratificante e aprendi imenso, gostei imenso daqueles dois anos muito sobrecarregados, porque saíamos da escola e íamos a correr para a Universidade todos os dias até às nove e tal da noite, chegávamos a casa ainda tínhamos algumas coisas para fazer, preparar as aulas para os miúdos. Porque foi assim, os meus alunos não podiam ser prejudicados pelo facto de eu andar a fazer o Complemento e então eu chegava a casa ainda tinha que preparar as minhas aulas, ainda tinha todas as minhas coisas inerentes à família, fazer, portanto, foi muito agitado, mas para mim foi, foi muito gratificante gostei imenso, gostei imenso. (Bela)

Na narrativa das demais professoras, encontramos esse mesmo sentimento, foi um grande esforço, não foi fácil, mas foi gratificante. A decisão de fazer o curso gerou um primeiro movimento de reflexão. Por um lado, Ana vivia um momento de grande envolvimento com sua turma, não queria quebrar o ritmo de seu trabalho; por outro, a princípio, achava que não fazia sentido fazer outra formação, pois nem sempre os cursos se traduziam em ganhos para a prática; foi o apoio e o incentivo de colegas e também o facto de

ser professora cooperante da Escola Superior de Educação que a impulsionaram para o curso. Isabel fala, também, da dificuldade de ingresso, pois vivia um momento de grande envolvimento com o trabalho da escola, mas, no contexto de uma “onda”, quando os professores que tinham bacharelato precisavam complementar a formação, ela decidiu fazer o curso, assumindo o compromisso de não prejudicar seus alunos. Para Carolina, faltavam poucos anos para a reforma e, mesmo assim, foi em busca de novas aprendizagens que pudessem contribuir para sua prática e, também, para a necessária valorização profissional.

As experiências ao longo do curso apontam para o sentido comum, anteriormente mencionado: **a gratificação do esforço**. As professoras levaram uma bagagem de experiências construídas na docência, e a realização da complementação constituiu um importante espaço-tempo de reflexão e de consolidação de saberes.

... é um enriquecimento pessoal, acaba por ser profissional, fiz muitas leituras interessantes, revi muitas coisas, abriu muitos caminhos, deu-me alguma força e alguma maleabilidade para fazer outras coisas, penso que nos dá força, que nos dá alguma solidez e é uma preparação diferente para fazer outras coisas. Sentimos um bocadinho mais fortes, passando por, foram dois anos, houve um enriquecimento muito grande, até nos trabalhos de grupo que fizemos... A experiência das aprendizagens foi muito boa. Senti-me reviver momentos de escola e senti que estava a aprender de novo, a aprender muitas coisas... E por sua vez também trazer de lá para cá, esta reciprocidade, esta interacção. Acho que nos enriquece sempre depois ficamos com um outro conhecimento, com um outro à vontade e estamos, sentimo-nos mais preparados. Acho que me ajudou, acho que foi o momento certo. (Ana)

Era praticamente em todas as aulas, cada vez que o professor, se fosse uma aula de teoria, nós, eu pelo menos, era assim que eu me sentia, eu estava a ver aquilo em determinada parte, em determinado dia, pronto, eu via aquilo no dia-a-dia. Se eram áreas de trabalho, actividades, pensava sempre: “olha, se por acaso tive dificuldade nisso, vou estar atenta para ver como é que isso se faz” e, depois, ia experimentar, portanto, fosse em parte teórica ou em parte de actividade, havia sempre presente ali o dia-a-dia na escola. (Carolina)

Portanto, ali, foi espectacular e os professores gostaram imenso de nós, porque nós fomos para ali mesmo de peito aberto a querer aprender, depois de tantos anos. E digo-lhe uma coisa eu, para mim, foi gratificante fazer aqueles dois anos, porque a prática nós tínhamos, vinte e tal anos de prática, mas há coisas que nós fazemos intuitivamente, porque já temos muita experiência e que eu, naqueles dois anos, percebi porque é que eu fazia, no que que aquela minha prática assentava, em que teorias, está a perceber? (Bela)

Nas narrativas, observamos que **a realização do Curso de Complemento foi um momento importante na trajectória das professoras**. Ana cita, como um episódio significativo, uma disciplina que favoreceu a escrita reflexiva sobre a prática; em diversos momentos da vida, fez registros de suas acções e a oportunidade do trabalho favoreceu um

movimento de reconstrução do conhecimento sobre a docência. Carolina, que sempre guardou desenhos oferecidos a ela por seus alunos, pôde recuperar esse material para fazer um estudo a respeito do desenho infantil e, também, envolveu-se muito nas actividades experimentais. Bela afirma que foi *“a vertente de estudante que adorou”*, pela relação positiva com os professores, o reencontro com antigas colegas do Curso do Magistério Primário, pela contribuição no *“cimentar”* de importantes aprendizagens. Cita, como acontecimento significativo, a realização de um trabalho de pesquisa sobre *“Aprender no Alentejo”*, quando retornou à Aldeia onde nasceu e analisou os processos de aprendizagem informais que se dão socialmente. Já Isabel fez uma formação voltada para a dimensão administrativa, *“gostou de ir”*, mas sua narrativa não deu ênfase ao curso como acontecimento relevante, assim como observamos na fala das outras quatro professoras. De uma maneira geral, podemos dizer, entretanto, que, para as professoras, a realização do Complemento foi um acontecimento biográfico de formação, constituindo um importante espaço-tempo de reflexão sobre a prática, de encontro e partilha com colegas e professores, de *“cimentar”* e fundamentar muitas aprendizagens construídas ao longo da docência.

Na trajectória das quatro professoras brasileiras, a realização da graduação se deu mais no início da trajectória profissional: Simone concluiu o Curso Normal, ingressou como professora da rede municipal da cidade onde morava e iniciou, nesse mesmo ano, o Curso de Pedagogia; Rute começou o mesmo curso, dois anos depois do término do ensino médio; Eloisa fez a graduação em História, quando tinha seis anos de magistério e Héliida que ingressou, também, na Pedagogia, com catorze anos de exercício profissional.

O ingresso na graduação, para Simone, se deu como uma continuidade natural do Curso Normal, quando se identificou com o magistério, com a docência e foi uma boa aluna: *“Aí fiz o vestibular, fui fazer faculdade – aí também, fui uma boa aluna na faculdade, porque eu gostava. Aí já estava numa área que eu gostava. Eu gostava de tudo, já era a minha linguagem”*³³¹. Para Rute constituiu um período de grande esforço pessoal, pois estava iniciando uma nova etapa da vida com o casamento, investindo na construção de sua casa e iniciando a trajectória profissional, mas foi, para ela, também, uma experiência rica de formação. Héliida conta, em sua biografia, sobre o episódio peculiar que a conduziu ao curso superior, a reprovação inicial fez com que desistisse e passasse anos longe dos bancos escolares, mas sempre participando muito activamente de diferentes cursos de formação

³³¹ A continuidade desse trecho encontra-se na biografia educativa da professora.

contínua. Foi, entretanto, a insistência de um amigo que a levou novamente ao vestibular e ao ingresso no curso de Pedagogia:

Então ele dizia, convivendo comigo ele dizia, você tem, você sabe tudo mesmo, você realmente tem esse conteúdo todo, só que você não tem papel para provar e você tem que ter papel... Eu discutia, as pessoas não sabiam que eu não era graduada, ninguém que convivia comigo sabia... Porque eu discutia de igual para igual... porque eu lia, porque eu participava... Aí ele ficava me atentando: “você tem que fazer, você tem que fazer”, aí eu resolvi tentar o vestibular e ainda era aquele vestibular que era especial prá professores... Eu fiquei em segundo lugar. (Hélida)

A resistência inicial foi vencida e a graduação veio como um acontecimento biográfico importante na trajetória de Hélida. Eloisa fez licenciatura em História, no final da década de setenta, mas, para ela, foi uma decepção, pela excessiva ênfase economicista e marxista, não reconhece contribuições do curso para a sua prática docente, mas sim a um amadurecimento pessoal, bem como ao desenvolvimento de uma maior liberdade para falar em público. Na trajetória de Simone, Rute e Hélida, vemos assim, a graduação em Pedagogia foi um momento significativo de formação, de reflexão sobre a prática, de construção de saberes. Simone destaca o desejo de querer ler, pesquisar, buscar novas bibliografias; Rute viveu um intenso processo de reflexão, pois, ao mesmo tempo que cursava a graduação, vivia intensas angústias e questionamentos em sua prática docente, e Hélida fala, também, de um importante tempo de crescimento, de revisão de conceitos.

A graduação trouxe, por um lado, para Rute e Hélida como contribuição comum – uma visão mais ampla e política sobre o processo educativo:

E isso é a faculdade que me esclareceu bem, essa visão. A parte mais pedagógica, manual o normal deu uma base didática ..., agora, a faculdade mexeu comigo em me abrir a minha a mente e entender o papel político do professor, isso ficou bem marcado..., a não neutralidade do professor. (...) Não há professor neutro, ele não está ali só para ensinar conteúdo, você tem uma responsabilidade de transformação, eu sempre gostei, gostava de ensinar, gostava de crianças, eu fazia porque eu gostava, porque era aquilo que eu queria fazer bem, mas depois, abriu a cabeça, você tem outras responsabilidades, não é só isso e a Faculdade me ajudou muito em entender... Agora, eu só comecei a ter essa postura depois daqui, porque eu ainda tinha aquela coisa de professorinha. (Rute)

... Eu era muito inocente, eu descobri na Faculdade a minha inocência, por exemplo, antes de entrar na Faculdade eu acreditava na neutralidade, eu acreditava piamente nisso, aprendi. Isso eu trago como formação da graduação sim, essa questão de ter enxergado o mundo de um jeito que eu nunca tinha visto antes. Eu era muito, muito engajada, mas eu não..., eu era boba, eu acabava que ficava meio como brinquedo, porque eu não enxergava determinadas coisas. O meu olhar sobre a sociedade mudou a partir da Faculdade, com certeza, com certeza. (Hélida)

Por outro lado, as dinâmicas vivenciadas nas diferentes disciplinas proporcionaram o questionamento de práticas e de saberes. Rute fala que, inicialmente, “não entendia” como trabalhar o processo de alfabetização por meio de textos, mas foi tentando, experimentando e, aos poucos, encontrando resultados que a levaram a avançar. Nas aulas de Matemática, ficou encantada com novas possibilidades de trabalho apresentadas pela professora: *“E eu gostei muito, porque ela trouxe como ensinar a matemática. Você faz jogos ou material de cuisenaire, o material dourado, então, eu ficava doida de querer usar, de poder usar aquilo, fazer. E eu fiz em casa o meu material dourado com “E-V-A”, um emborrachado”*. Já Héliida lembra da oportunidade de revisão de conceitos:

... porque eu ensinei para os meus alunos que existia um reino mineral que eu fui descobrir na Faculdade que não existia, eu escutava que tinha um reino mineral, eu acreditava. É cor, a cor vermelho ser cor primária, eu fui descobrir também na Faculdade que vermelho não era cor primária. Aí eu falei só tem um jeito, eu tenho que chamar eles todos de volta para corrigir as bobagens (risos). ... A escola é um, é um lugar de gente doido, porque aí eu digo, uma das coisas que eu andei fazendo, lá na Faculdade eu fazia isso, eu vou colocar uma publicação nos jornais, na televisão, vai sair assim: “alunos da professora Héliida dos anos de dois mil, de mil novecentos e não sei o que, não sei o que, não sei o que lá, favor retornar aos bancos da escola. (Héliida)

No relato das três professoras brasileiras, que fizeram a graduação em Pedagogia, no final dos anos noventa e início de dois mil, assim como no das professoras portuguesas, a formação acadêmica colocou-se enquanto espaço-tempo fundamental de formação em partilha com professores e colegas – um tempo de reflexão, revisão, consolidação de saberes, compondo um dos importantes acontecimentos de formação contínua, considerando que todas elas já se encontravam em pleno exercício da profissão.

A participação em cursos e eventos de formação contínua, como dissemos, encontra-se presente na trajetória de todas as professoras. Não observamos neles, entretanto, grande força e intensidade narrativa, ou seja, num olhar amplo tanto entre as professoras portuguesas como brasileiras, não foram colocados como pontos de viragem do processo de formação. O relato sobre essa dimensão da formação veio, de maneira geral, pelo questionamento da investigadora e não pelo fluxo natural da narrativa.

Entre as professoras portuguesas observamos referência a dois momentos específicos de organização do sistema educativo: quando as acções de formação constituíam iniciativas isoladas das escolas ou de grupos e quando passaram a constituir critério para a progressão na carreira. Nesses dois momentos, sinalizam, de forma recorrente, que sempre buscaram acções sobre as quais tivessem, de facto, interesse e não apenas pela necessidade de

mudança de escalão, um interesse directamente mediado por questões que pulsavam em suas salas de aula. É assim que Teresa narra a realização de uma actualização voltada para o uso do computador; Carolina, as acções ligadas ao trabalho experimental; Bela relata a importância de um curso sobre a linguagem gestual, visando melhorar sua comunicação com os cinco alunos que tinha integrados à sala de aula, e Clara fala da busca pelo campo da literatura infantil e da poesia que surgiu a partir de seu trabalho com os alunos. Nesse sentido, **as acções de formação ocupam o lugar de actualização a respeito de temáticas e questões específicas que surgem no quotidiano do trabalho docente com os alunos.** Também sobre a importância da formação contínua, Isabel trouxe, em sua narrativa, uma reflexão sobre a não possibilidade de receitas, mas a oportunidade de partilha, encontro e troca de conhecimento entre os colegas: *“Muito importante, muito. É como eu te digo, havia muitas colegas que diziam, “ah, uma pessoa vem, não aprende nada”, porque querem receitas e não há receitas na educação”*.

Mas, se as narrativas, em geral, sinalizam uma importância que não se destaca, encontramos, na trajetória de Ana, um processo de formação contínua que assumiu sentido de acontecimento biográfico de formação, mobilizando um processo fértil de reflexão-acção instituinte sobre a prática educativa. Como vimos em sua biografia educativa, ao longo de sua actuação profissional, nutriu um sentimento de inquietude, um *“não estar bem instalada”*, o desejo por outros caminhos. E, na mudança para uma nova escola, encontrou um grupo que se reunia de forma sistemática: o *“Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada”*, onde partilhou a reconstrução de sua prática pedagógica, envolvendo toda dinâmica do processo de ensino aprendizagem, numa formação contínua desenvolvida no contexto escolar. Em seu curso de Complementação retomou essa experiência como tema de sua monografia numa oportunidade de consolidação dos saberes construídos: *“o meu último trabalho, a minha monografia que é exactamente o impacto, o impacto que teve em mim e nas pessoas que trabalharam no “Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada”. Eu tenho isso escrito”*.

Voltando o olhar para o contexto brasileiro, os sistemas de ensino estaduais e municipais desenvolvem diferentes formas de registro dos processos de formação contínua que, de uma forma geral, são oferecidos e incentivados, mas não, necessariamente, como requisitos de progressão na carreira. Na narrativa das professoras, encontramos diferentes perspectivas de análise a respeito da participação em eventos e cursos. Marta e Rosângela, professoras que actuam no interior do estado, a primeira já aposentada e a segunda na etapa final da carreira, referem-se à realização de cursos que contribuíram para a actualização

específica de alguns temas como: a educação de jovens, adultos, educação especial e sobre diversas áreas de conhecimento como Ciências, Português, Matemática. Nas palavras de Rosângela, esses eventos representam a busca de estar se actualizando e de não “*permanecer na mesmice*”. Já Eloisa, professora do Município do Rio de Janeiro, aposentada numa matrícula, mas ainda em actividade na segunda, traz uma reflexão crítica; em sua análise restringem-se a um “*blá-blá-blá*” e no “*estudo de autores da moda*”; participou de um curso, mas achou odioso. Rute professora, ainda nos primeiros anos de profissão, relata, sem grande entusiasmo, um encontro promovido pela Secretaria de Educação, destacando que foi bom, mas que muitas coisas já tinha estudado na graduação, e a contribuição fica na possibilidade de ouvir outros pontos de vista.

Nas narrativas de Simone e Héliida, observamos um outro movimento. Simone sempre buscou, por iniciativa própria, fazer diferentes cursos e fala com vigor sobre o de contação de histórias, o curso na escola de artes, o de alfabetização, promovido pela Secretaria de Educação e o curso de espanhol. Quando mudou de sua cidade natal para o Rio, ficou feliz por novas oportunidades de formação que foram abertas.

Olha, participei de um de alfabetização. A Secretaria fez um próprio material de alfabetização e a gente tinha cursos..., acho que semanalmente... As crianças ficavam divididas com outros professores e a gente ia prá Secretaria de Educação. Que era assim, todos os professores de educação infantil, na 2ª, na 3ª feira todos de alfabetização. Porque era de alfabetização, mas era até a 4ª série. Era como trabalhar leitura e escrita. E esse valeu muito, assim, porque era de troca, era de... Na época, eu estava com educação infantil e a gente fez um trabalho com a rádio MEC e com projetos, então começou... Então, assim, um material sendo elaborado por nós, sabe. Então foi muito legal. Muito trabalho... E quando eu cheguei no Rio, eu tinha..., cheguei com essa sede: “puxa, legal”. Cursos de capacitação que se chama. Aí também com educação infantil eu fiz um bom, pago pela prefeitura. Que também foi muito legal que existe até hoje, que as minhas colegas fazem.

Héliida tem memória de eventos de formação contínua, antes mesmo de ser professora, pois acompanhava as actividades de sua mãe. Sua vivacidade e desejo de saber encaminharam-na a um movimento intenso ao longo de toda trajectória profissional; depois da conclusão do Curso Normal, como professora, sempre buscou todas as formas de participar dos mais variados cursos. Foi construindo um caminho de estudo que, como vimos anteriormente, fazia com que as pessoas pensassem que já era graduada e que encontrava ressonância em sua prática: estudos sobre Paulo Freire, Emília Ferreiro e diversas áreas de conhecimento. No movimento de aprofundamento e de reflexão sobre a prática pedagógica, Simone e Héliida ingressaram num curso de pós-graduação, voltado para a alfabetização. Simone buscava respostas para a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos. Foi para o

curso com a sede de que quem busca respostas, desenvolveu sua monografia sobre o processo de aprendizagem e considera que foi um momento importante de afirmação profissional, no se colocar como professora:

... E com muita crise no meu trabalho, muita, ... de achar que eu não estava sabendo ensinar. Eu liguei prá uma professora, pedi uma ajuda, uma ajuda enquanto alfabetizadora... "Eu tô em crise, tô querendo desistir do magistério, eu tô sentindo que eu não tô dando conta". Aí ela sugeriu que eu fizesse de novo a prova, que eu tentasse de novo a pós. Ela falou: "olha, vai abrir a pós, não sei o que". Aí tentei mais uma vez.... Ajudou muita coisa. Ajudou, mais segurança prá mim, a você pesquisar enquanto... pesquisar mais, buscar mais, não se acomodar naquele..., eu fiz tudo. Que mais que você pode fazer? Ajudou a contra-argumentar. Então, a me colocar na escola enquanto professora. A não aceitar tudo que é imposto pela política,..., ajudou, ajudou bastante. Agora quero fazer uma de educação especial.

Hélida concluiu a graduação e ingressou directo na pós, um curso que também constituiu um marco em sua formação, especialmente quanto à elaboração de sua monografia. Chegou com um tema definido, mas ao longo do processo foi reconstruindo sua perspectiva sobre a pesquisa, e o texto monográfico assume a forma de crônicas reflexivas sobre sua trajetória docente. É interessante destacar que a escrita do trabalho monográfico aparece na trajetória de três professoras como verdadeiros acontecimentos biográficos de formação: Ana, professora portuguesa, escreve sua monografia de conclusão da licenciatura como reflexão e pesquisa a respeito do círculo de estudos de que participou e que constituiu momento significativo de sua trajetória docente; Simone toma sua própria prática de professora alfabetizadora e a dificuldade de alguns alunos como foco de estudo, e Hélida que retoma episódios marcantes de sua trajetória docente como campo de reflexão sobre as relações de poder na escolar. A escrita monográfica aparece como um espaço-tempo de formação contínua, como oportunidade de retomar, reflexivamente, a própria trajetória de vida, formação e profissão como campo de pesquisa. Na vida dessas professoras, encontramos sentidos para a docência como exercício crítico e reflexivo permanente de formação.

Quadro nº 21 : Acontecimentos biográficos: formação contínua

Acontecimentos biográficos comuns	Comuns a duas ou mais professoras		Exclusivos na trajetória de uma professora	
	Portugal e Brasil	Portugal	Brasil	Portugal
Licenciatura / Graduação em Pedagogia				
A formação académica colocou-se enquanto espaço-tempo fundamental de formação em partilha com professores e colegas – um tempo de reflexão, revisão, consolidação de saberes. ³³²	O Curso de Complemento representou gratificação pelo esforço: um importante espaço-tempo de reflexão e de consolidação de saberes. (Ana, Teresa, Carolina, Bela)	A graduação em Pedagogia como um momento significativo de formação, de reflexão sobre a prática, de construção de saberes. (Hélida, Rute e Simone.) Contribuição para uma visão mais ampla e política sobre o processo educativo. (Hélida e Rute)	Formação voltada para a dimensão administrativa; a professora não deu ênfase ao curso como acontecimento relevante. (Isabel)	Licenciatura em História, no final da década de setenta – foi uma decepção, pela excessiva ênfase economicista e marxista, não reconhece contribuições do curso para a sua prática docente, mas sim a um amadurecimento pessoal. (Eloisa)
Cursos e eventos de formação contínua				
A participação em cursos e eventos de formação contínua não foi colocada como ponto de viragem do processo de formação.	As ações de formação ocupam o lugar de atualização a respeito de temáticas e questões específicas que surgem no quotidiano do trabalho docente com os alunos. (Teresa, Carolina, Bela e Clara)	As ações de formação ocupam o lugar de atualização a respeito de temáticas e questões específicas que surgem no quotidiano do trabalho docente com os alunos. (Marta e Rosângela, Rute) Movimento pessoal de busca por cursos aos quais atribuem importância significativa no processo de formação. (Hélida e Simone)	Participação no <i>“Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada”</i> como acontecimento biográfico, onde partilhou a reconstrução de sua prática pedagógica, envolvendo todo processo de ensino aprendizagem, numa dinâmica de formação contínua desenvolvido no contexto escolar. (Ana)	Os cursos restringem-se a um <i>“blá-blá-blá”</i> e ao <i>“estudo de autores da moda”</i> ; participou de um curso, mas achou odioso. (Eloisa)

³³² Para as três professoras brasileiras, que fizeram a graduação em Pedagogia, no final dos anos noventa e início de dois mil, assim como para quatro professoras portuguesas.

A experiência de pesquisa na Licenciatura ou no Curso de Pós-Graduação				
A escrita monográfica como um espaço-tempo instituinte de formação - oportunidade de retomar, reflexivamente, a própria trajetória de vida, formação e profissão como campo de pesquisa.			O texto monográfico assume a forma de crônicas reflexivas sobre sua trajetória docente. (Hélida) Toma sua prática de professora alfabetizadora e a dificuldade de alguns alunos como foco de pesquisa. (Simone)	Produção da monografia de conclusão da licenciatura como reflexão e pesquisa a respeito do círculo de estudos de que participou e que constituiu momento significativo de sua trajetória docente. (Ana)

5. Memórias das experiências profissionais

Se começamos, ainda na infância, a constituição de imagens e referências sobre a docência, se os cursos acadêmicos que visam a profissionalização inicial dos professores, também, exercem um lugar especial nesse movimento, muitos estudos têm afirmado a centralidade do percurso profissional na construção de diversos saberes e na formação docente. Ouvindo as histórias das professoras, lendo suas biografias educativas, encontramos, em diferentes momentos, **a entrada na escola como acontecimento biográfico não só de formação, mas da vida**: na infância e juventude, a experiência como alunas e, na vida adulta, o retorno a esse mesmo e conhecido espaço, no papel de profissionais docentes instaurou, também, para todas elas, um divisor de ciclos existenciais. A trajetória docente se afirma, em seu desenrolar, como espaço-tempo privilegiado de mobilização, confronto, construção/reconstrução de saberes. Os que trabalham com formação inicial e contínua de professores ouvem, de forma insistente, que as discussões acadêmicas não são suficientes na “preparação” para a prática profissional, concordamos que sim e, ainda, que não poderão mesmo ser suficientes, pois a tessitura da formação docente não se coloca na beleza de um retalho, mas na composição da colcha, uma composição complexa que articula dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais. O exercício da profissão mobiliza valores construídos ao longo da vida e desafia as reflexões-ações desenvolvidas ao longo da formação inicial e, nesse confronto, gera novas aprendizagens, formação e sempre novas formas de ser e de estar na vida e na docência.

A trajetória profissional docente é, assim, terreno fértil de formação. No olhar atento às histórias das professoras, perspectivamos **acontecimentos biográficos de formação**

que se repetem, que dialogam entre si e outros que se singularizam; nesse momento do texto, perseguimos esses movimentos e procuramos aprender com eles. Tanto Huberman (1992) quanto Gonçalves (1992), que fazem estudo específico dos ciclos de desenvolvimento docente, destacam a importância do início da carreira. Na entrada na profissão, pelas professoras participantes – percebemos mais o sentimento de “descoberta” do que de “sobrevivência”³³³ – narraram esse momento pelo sentido de realização pessoal, de autonomização: ter uma turma, exercer a profissão que escolheram; entretanto, o sentido de sobrevivência manifesta-se na angústia do confronto entre a prática idealizada e a materialidade do dia-a-dia, no sentimento de isolamento, no questionamento de seus saberes. Um tempo importante de formação, pois instaura o questionamento crítico, a dúvida, saberes anteriormente sistematizados, especialmente nos cursos de formação inicial, são postos em questão. Interessante que algumas falam dos primeiros anos de forma muito tranquila e o “choque com a realidade” vem, anos depois³³⁴, quando enfrentam práticas educativas que as desafiam a avançar; outras vivem esse momento logo no primeiro ano de exercício da docência³³⁵. Mas, para elas este é um tempo de experimentação, descoberta e enfrentamento, intensamente fértil.

Nos anos iniciais, e em diferentes momentos da trajetória docente, encontramos uma recorrência: **a presença de colegas professoras que assumiram o papel de “formadoras”, colegas mestras, amigas com quem partilharam angústias, dividiram alegrias e desafios da prática docente.** Ana fala de colegas formadoras que foram mestras e que a impulsionaram a avançar: no início da carreira, Rute, uma professora leiga, com grande saber da experiência, partilhou as angústias iniciais, incentivou a realização de concurso para a rede oficial; Madalena esteve presente num momento de reconstrução importante de suas concepções e práticas; Rose e Clara, nas aprendizagens da gestão escolar. Teresa fala das dificuldades do momento inicial da docência, mas lembra da presença de colegas que a ajudaram a reflectir, indicando diferentes possibilidades para o caminhar; Bela recorda os

³³³ “O aspecto da “sobrevivência” traduz o que chamamos vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidiana da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiados íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.” (Huberman 1992: 39)

³³⁴ Como observamos na biografia educativa das professoras Clara, Héliida, Rute, Simone.

³³⁵ Como observamos na biografia educativa das professoras Ana, Teresa, Bela, Eloisa, Marta e Rosangela.

tempos iniciais de trabalho na escola anexa, quando era uma jovem professora; e encontrou colegas que foram, para ela, “*mestras espectaculares*”; quando Clara ingressou numa escola que apresentava uma prática pedagógica ancorada numa concepção-acção educativa diferente de sua experiência de aluna e também das aprendizagens que levou da formação inicial, teve, em Isabel, uma referência na prática educativa, no ensino da leitura e da escrita, na relação com os miúdos. As professoras brasileiras, também, citam colegas mestras: Hélida teve a ajuda de sua mãe professora; Rosangela iniciou a actuação profissional com a orientação de D. Marta, que foi sua professora no primário e no ginásio e que acompanhou o início de seu trabalho como professora.

Nessas experiências, a escola apresenta-se como um lugar de encontro e amizade que, potencialmente, pode gerar intensas redes de conhecimento e partilha. **A mudança de escola, para algumas professoras, consistiu em acontecimento biográfico de formação.** Ana e Isabel encontravam-se inquietas, desejavam a reconstrução de suas práticas e encontraram, num novo contexto escolar, incentivo, apoio e referências de formação:

... Porque, lá está, a mudança que eu há pouco falava, eu já tinha uns anos de trabalho com um método que não era este, eu queria aproximar-me deste, eu fazia sempre aquilo que entendia, o melhor podia, mas eu não me sentia muito bem instalada, eu tinha necessidade de fazer outras coisas, de dar mais aos meus alunos. E, a minha vinda para esta escola, foi realmente fundamental para o meu percurso profissional, porque as escolas grandes, têm esta vantagem, somos muitos, portanto, há, pronto, há naturalmente, pessoas mais abertas como em qualquer profissão, outras menos, mas, é assim, há sempre uma possibilidade de uma maior riqueza, duma maior partilha, duma troca de saberes e de técnicas e de...(Ana)

E eu, isso começou, era um bichinho que me estava a por muito insegura no meu papel como professora, comecei a tomar consciência, como eu já disse, qual era o meu papel, qual era o meu dever perante aquela turma, perante aqueles meninos... O que é que eu comecei a fazer? A distância não era muito, eu comecei, no fim do meu dia de trabalho, eu comecei a vir cheirar isto. Já não tinha meninos aqui, mas tinham colegas que ficavam e que falavam sobre todos os meninos, se havia um menino, um problema com um menino todos os colegas estavam preocupados com esse menino. E então, o ter inveja é muito feio, mas eu comecei a ter inveja destes colegas daqui, onde todos se preocupavam com todos, onde todos conheciam e comecei a vir mais vezes, mais vezes, mais vezes, comecei a levar ideias de cá para lá, comecei a tentar implementar, com muitas dificuldades, porque eu era só na turma, só eram aqueles meus meninos, eu levava para os meus meninos. (Isabel)

Como vimos em sua biografia educativa, Isabel, posteriormente, recebeu um convite e foi trabalhar nessa escola, aprendendo com os colegas a reinventar sua prática como orientadora educativa. Na trajectória de Teresa, Bela e Clara, diferentes experiências também nos levam a observar **a centralidade da escola como contexto formador**. Na crítica à

monodocência, Teresa relata a experiência de um trabalho partilhado por diferentes colegas, onde cada um desenvolvia actividades diferenciadas com as turmas; Bela trabalhou numa escola anexa ao Curso do Magistério Primário, onde tinham reuniões periódicas entre os professores do Magistério e os da escola, favorecendo um processo importante de aprendizagem, Clara, depois de um tempo sem emprego, foi trabalhar na mesma escola onde estava Isabel e lá encontrou apoio para reinventar suas concepções e práticas sobre o fazer educativo.

Com a mesma intensidade, as professoras brasileiras narram também sobre escolas por onde passaram e que instauraram novos e instituintes ciclos de formação. Eloisa refere-se a uma das escolas onde trabalhou como lócus importante de sua formação pelo ambiente entre as colegas e a directora, que era excelente, e pelo trabalho em equipe: *“todos se conheciam, então, era como se fosse um jogo de futebol, uma alfabetizava passava para a outra que completava a alfabetização que já passava para a outra que fazia determinada coisa, passava...”*. Simone refere-se às primeiras escolas onde trabalhou, destacando o apoio que recebia quanto aos materiais didácticos e também no processo contínuo de formação. Na trajectória de Rosângela, a mudança para um instituto que atende crianças carentes vem como marco significativo; inicialmente, deparou-se com dificuldades na relação com os alunos, mas aos poucos foi desenvolvendo seu trabalho, chamando outras colegas que passaram a trabalhar juntas; a narrativa de seus últimos anos no magistério confunde-se com a narrativa da história da escola. Héliida traz a aprendizagem que vem pelo confronto, pois num momento de grande envolvimento com uma instituição escolar, foi levada a se desligar, saiu de um ambiente próximo, conhecido, *“uma escola que amava”* para um ambiente adverso, marcado por um a gestão autoritária, mas ela e suas colegas não se acomodam, insistem e na insistência partilharam e aprenderam.

Na narrativa das professoras, por um lado, **encontramos a centralidade da escola como campo fundamental de formação, onde suas histórias se entrelaçam com a história das escolas**; por outro, observamos **falas que destacam, justamente, a dificuldade de encontro entre as professoras, afirmando-se como lugar de isolamento**. Nesse sentido, Isabel analisa criticamente a monodocência, pela interdição da partilha, pelo isolamento, o perguntar torna-se sinónimo de fraqueza.

Eu já tive os meus alunos, eu já tive a minha sala, eu já tive o meu canto num edifício, mesmo lutando para que os alunos me vissem como uma amiga mais velha, eu nunca tive toda a disponibilidade dos colegas que tenho aqui... Comecei a sentir-me muito egoísta, inconscientemente a pessoa começa-se a perceber que é

muito egoísta em relação aos outros colegas, porque basta isto, basta um simples recreio, um vidro partido, a pessoa põe a cabeça de fora da janela e dizia “não foi o meu aluno que partiu o vidro, portanto não é nada comigo”, eu estou aqui, eu estou bem, porque nem tenho que responder por. E quando os alunos saem das nossas mãos nos quatro anos, que vão para o Segundo Ciclo, a pessoa começa depois a ter o feedback das notas e começa ver, “os meus alunos, afinal, ou são melhores ou são piores que as colegas do lado que, pelos resultados que...”. Isso não diz nada, mas a pessoa inconscientemente começa a ficar egoísta, porque quando está só, a monodocência leva-nos para esses caminhos, porque não partilha nada com o outro, porque não recebe nada do outro, é um mundo parte. Se há quatro salas, há quatro mundos diferentes e a educação não pode passar por aí. A educação, eu tinha o dever, eu tinha o dever de ajudar a colega do lado em determinados momentos, quando o vidro foi partido, mas não, eu retraía-me; se estava sentada a tomar um chá ou um café, eu ficava e é isso que se sente nas escolas em que cada um tem a sua turma, em que cada um tem o seu buraquinho, percebe? (Isabel)

Bela, que viveu intensos momentos de aprendizagem com colegas mais experientes, no início da profissão, sente que a cada dia todos estão mais distantes:

... partilhávamos muito mais, éramos muito mais solidárias... Isto, se calhar, é próprio mesmo desta evolução da sociedade, na própria sociedade as pessoas vivem muito mais para si, vivem muito mais para os seus problemas. Acho que, e eu noto isso, eu noto muito isso, a escola era um bloco funcionava mais em conjunto. Estes últimos anos, eu reparo que há menos partilha, menos solidariedade entre as pessoas, as pessoas são um bocado mais egoístas, fecham-se mais na sua sala, tenho notado isso... Talvez, também porque fiz mais amizades, lá está, porque estávamos mais aqui estava um ano, depois sai, por causa também da instabilidade das pessoas, a mobilidade é muito maior. (Bela)

Em sua avaliação, a mobilidade dos professores também dificulta a partilha e a construção colectiva. Na história de Héliida, observamos uma experiência significativa de interdição do diálogo e da construção colectiva, mas também de resistência quando uma directora autoritária proíbe que as professoras se encontrem, antes do início da aula, na sala dos professores, e elas, então, passam a chegar mais cedo e conversar no portão, do lado de fora da escola e só entravam quando tocava o sinal. Em sua experiência como professora contratada, Rute não sentiu espaço para troca entre as colegas; Eloisa cita a dispersão que caracteriza a reunião de professores, não possibilitando uma efectiva construção colectiva do planeamento, e Marta, em sua experiência como professora, numa Vila do interior, fala da dificuldade de encontro entre os professores, pois a maioria morava na cidade e tinha que sair rapidamente da escola pegar uma estrada que era de terra e muitos ainda trabalhavam em outras escolas. **Trajectória profissional docente e escola se encontram, pois este, muito mais do que palco e cenário, é mobilizador de intensas experiências de formação que se dão no confronto entre o encontro e o distanciamento, instituinte e instituído.**

Na história de duas professoras, uma portuguesa e outra brasileira, confrontamos com um **acontecimento biográfico relacionado ao trabalho desenvolvido com uma turma em especial**. Ana viveu um momento significativo e renovador com a mudança de escola, a participação no Círculo de Estudos; uma confluência de factores constituiu um momento, destacado pela professora, como representativo de grande mudança de sua praxis educativa e, dentre esses factores, ela ressalta a turma com a qual trabalhou durante os quatro anos do primeiro ciclo: alunos envolvidos, interessados no processo de ensino-aprendizagem que favoreceram a mudança que gradativamente foi vivida por ela. Héliida, professora brasileira fala de sua segunda turma de uma forma especial: o relacionamento com eles, o envolvimento, permitiu que vivessem juntos a construção de um trabalho que, por insistência da professora, se estendeu por três anos³³⁶. Na fala das demais professoras, encontramos também referência a **turmas que, marcaram e que de uma forma especial, ensinaram e favoreceram movimentos instituintes da formação**. Foi recorrente em suas narrativas a **lembrança de alunos que prosseguiram os estudos**, que superaram situações, muitas vezes, difíceis e que se afirmaram profissionalmente; nesses casos a fala das professoras, de maneira geral, indica um tom de realização; ou ainda, as situações de abandono escolar ou de trajetórias não tão bem sucedidas são lembradas com tristeza e decepção.

Com Paulo Freire (1992), afirmamos que professores/as e alunos/as ensinam e aprendem e observamos de forma marcante como, em suas histórias, **o relacionamento com turmas e alunos, destacados muito especialmente, constituíram importantes momentos de formação na trajetória profissional**. Nesse aspecto, tomamos a história de Rute como inspiradora, pois sua narrativa destaca em cada etapa, com cada turma, alunos/as que ensinaram, que apresentaram a ela a dura realidade de vida do lixão, que a fizeram reflectir sobre relacionamento professor-aluno, sobre a disciplina, que a levaram a acompanhar processos de aprendizagem da leitura e da escrita, que, nela, se confrontaram com a construção de uma síntese pessoal entre as leituras e discussões académicas de sua formação no Curso de Pedagogia e a vivência concreta da sala de aula.

A presença dos pais no processo de aprendizagem, também, é destacada pelas professoras. Carolina se lembra de actividades onde foram à escola para falar de seus campos de trabalho ou estudo e também da contribuição quanto ao acompanhamento das excursões, mas esse foi um relato singular, pois, de maneira geral se referiram a uma certa ausência da família que elas percebem que a cada novo ano escolar se intensifica. Sentem, no dia-a-dia da

³³⁶ No Brasil, as/os professores/as acompanham dos alunos, geralmente, no máximo ao longo e dois anos.



sala de aula, uma nova configuração da sociedade e da família. As crianças chegam à escola apresentando novas necessidades e posicionamentos frente ao processo educativo; os alunos e elas próprias não recebem o apoio que consideram necessário. A **complexidade dos contextos sócio-culturais e suas mediações com a prática educativa** desafiam as professoras, contexto que as leva a reflectir e se posicionar. Teresa menciona a crise ética e social: os pais não têm tempo para os filhos, não dedicam cinco minutos para ver seus materiais, é escola e ATL³³⁷, falta atenção, carinho, cuidado, acompanhamento; as demais professoras portuguesas também se referem a esse contexto de crise de valores. O relato das professoras brasileiras, que têm experiência de trabalho em regiões de intensa exclusão social, traz as cores fortes e cinzentas: histórias de abandono, de envolvimento das crianças com o tráfico de drogas, de violência doméstica. Histórias familiares e do contexto social que se apresentam na escola e que as desafiam a reconstruir saberes e práticas. Nessas situações e contextos, há um saber que vem como síntese de múltiplas experiências pessoais, académicas e profissionais, um saber gerado na urgência, situações imprevisíveis, que exigem respostas no aqui e agora, instituem momentos importantes de formação.

Três professoras portuguesas destacam a **actuação enquanto professoras cooperantes como acontecimentos biográficos de formação**; a presença de estagiários em suas salas de aula, a orientação de seus trabalhos, a reflexão sobre a prática constituíram momentos significativos de aprendizagem profissional.

Porque eu pensava, mas o que que eu tenho para dar? Se calhar ... eu não tenho nada de novo, pensava eu. E era muito engraçado que, independentemente das nossas planificações, das nossas reflexões, nós tínhamos uma relação muito próxima; eu ficava sempre triste quando eles se iam embora. E era interessante, quando acabavam as aulas, às três e meia, lá está a turma no horário normal, três e meia da tarde os meninos iam-se embora. Nós ficávamos, ali, sentados a conversar, eu gosto muito sempre de dizer como faço, o que que faço; as angústias, mas também as coisas boas e era muito isso que se fazia. Eles sentavam-se comigo e perguntavam, “mas fez assim, mas porque que fez?”, eu explicava e eles davam também as suas opiniões e era tão bonito. (Ana)

Eu, dos momentos que eu considero que mais envolvimento houve nesse tipo de formação era o facto de ser professora cooperante de estagiárias, porque aí era como que um levá-las também a sentirem essa necessidade e, agora, vamos pesquisar e pesquisavam elas, pesquisava eu, desenvolvíamos projectos com os alunos, sempre no sentido, de, pronto, de se conseguir algum resultado e algum enriquecimento para os alunos. E encontrei muito nelas essa vontade, porque estão num princípio, estavam num despertar e porque, talvez, estavam envolvidas com o

³³⁷ Actividades de tempos livres (ATL). Em Portugal, tanto as escolas públicas, por meio da associação de pais, como entidades privadas oferecem actividades educativas complementares no horário inverso ao turno de estudo, contribuindo com as famílias que trabalham e que precisam deixar os filhos durante todo dia na escola.

curso que elas teriam que gostar de fazer e para o qual também teriam que ter bons resultados, portanto aí houve um grande envolvimento... (Carolina)

O facto de, na minha sala, terem estado sempre alunos estagiários, eu não era a mesma professora, sinto que não era, porque com o aluno ali na sala, nós não podemos, mesmo que queiramos estagnar, não podemos, obriga-nos a... e aprendo tanto com eles, porque é aquela altura da vida em que há muitas ideias, nós até achamos que mudamos o mundo com vinte anos. E eu gosto muito de ter estagiários, porque sempre coisas novas, coisas que eles inovam, gosto imenso e penso que era um bocado diferente, se não tivesse tido sempre estagiários na minha sala... Eu gosto muito de trabalhar com eles, de partilhar ideias. (Bela)

Tempo de partilha, de troca, de construção. Assim como narraram aprendizagens significativas do período que foram estagiárias, agora, como professoras cooperantes, contribuem para o processo de formação das futuras colegas e, ao mesmo tempo, reflectem sobre sua prática, mobilizam-se na construção da praxis, formam-se. O facto de não encontrarmos referências ao estágio, na narrativa das professoras brasileiras, leva-nos à reflexão e ao questionamento: *por que na trajetória das seis professoras não há referência significativa ao momento de estágio e nem a presença de estagiários em suas salas de aula?* Tanto a ausência na narrativa das professoras, como a vivência em contextos de formação, no Brasil, nos leva a levantar vestígios de que esse movimento não esteja se dando de forma suficientemente sistemática e reflexiva, passando por questões de organização curricular e, especialmente, de articulação entre as instituições formadoras e as escolas básicas.

Do que observamos até o momento, vemos, na vida das professoras, o **desenvolvimento da trajetória profissional como percurso formador** e, em seus relatos, aparece uma outra recorrência: **diversidade de actividades profissionais na docência como uma contribuição relevante para o processo de formação**. Actuação no ensino especial, no apoio a alunos com dificuldades especiais, em turmas de diferentes contextos sócio-culturais, em actividades diversificadas na escola, passando pela gestão, pela coordenação, pelo desenvolvimento de actividades culturais. **A diversidade desafia e ensina a necessária e permanente reinvenção da profissão.**

A tessitura quotidiana da docência mobiliza um processo de autoformação. Ao longo das narrativas, encontramos referência a momentos de inquietação, de busca de reconstrução das formas de ser e de estar na docência quanto à dinâmica das relações entre escola, alunos, colegas, famílias. Observamos, ainda, que contextos sócio-histórico-culturais, conteúdos e currículos geram dúvidas/desafios, e os saberes construídos são colocados em questão, levando as professoras ao movimento. Movimento que assume diferentes direcções e ancora-se, também, em diferentes princípios.

Em algumas, encontramos a formação pessoal e as imagens da prática pedagógica de suas antigas professoras como balizadores do que desejam como imagem de si e da prática educativa; assim, observamos que desafios postos, aprendizagens e avanços dialogam com uma referência de prática docente anteriormente construída.

Já em outras trajetórias, percebemos uma inquietação que leva a busca de algo que ainda não viram, que não conhecem, mas que desejam intensamente; desejo que mobiliza a procura, que institui novos ciclos de formação. Foi assim que Ana nutriu, ao longo de sua carreira, um profundo sentimento de inconformidade com sua prática e decidiu mudar de escola à procura de Madalena que já desenvolvia um processo instituinte de leitura e escrita, que construía livros com seus alunos; foi assim que Isabel começou a pouco e pouco, a partir de notícias que uma colega lhe dava a respeito do trabalho de uma outra escola e de um grupo de professores, a introduzir novas dinâmicas com seus alunos, a movimentar-se até essa outra escola para sentir, cheirar, se aproximar. Foi assim que também decidiu mudar de escola, possibilitando a abertura de novos caminhos. Foi, também, numa busca permanente de reconstrução que Héliida se envolveu com cada uma de suas turmas, que buscou avidamente encontros de formação contínua e que, depois, encontrou na graduação e na pós-graduação outras fontes de reflexão; foi assim que Simone, ao receber um pacote alfabetizador vindo da direção da escola, se contrapôs, pois, aprendeu, com a tia professora e no curso de pós a contra-argumentar e buscar com cada uma de suas turmas de alfabetização um novo e instigante caminho de leitura e escrita, e ainda Rute, tomando referência em práticas de ensino-aprendizagem que vivenciou como aluna, e por seu forte desejo e envolvimento com a docência, foi aos poucos reflectindo e incorporando as contribuições acadêmicas na mediação com os difíceis contextos por onde têm passado. Nesse processo de autoformação em contexto, Ana e Héliida reflectem em partilha e escrevem, registram movimentos, avanços e recuos. Ao longo da vida, em alguns momentos mais intensos em outros menos, **as professoras escrevem e publicam, socializam o processo de construção da docência e da formação.**

A docência em acção, em relação, em mediação é espaço-tempo de aprendizagem, é construção quotidiana que mobiliza angústias, dores, sofrimentos, mas também alegrias, sentimento de gratificação. Nas narrativas, encontramos ora uns, ora outros, mas encontramos, sobretudo, uns e outros, juntos, constituindo sentidos da vida, como luta, como movimento dialéctico e humanamente experienciados.

Quadro nº 22: Acontecimentos biográficos: experiências profissionais

Acontecimentos biográficos comuns	Comuns a duas ou mais professoras		Exclusivos na trajectória de uma professora	
	Portugal	Brasil	Portugal	Brasil
<p>O início da trajectória profissional - sentido de realização pessoal, de autonomia, mas também de sobrevivência manifesta na angústia do confronto entre a prática idealizada e a materialidade do dia-a-dia. Tempo de experimentação, descoberta e enfrentamento, intensamente fértil.</p> <p>Entrelaçamento entre as histórias das professoras e das escolas.</p> <p>O relacionamento com turmas e alunos constituiu momentos importantes de formação na trajectória profissional.</p> <p>A diversidade de actividades e funções profissionais como uma contribuição relevante para o processo de formação. A diversidade desafia e ensina a necessária e permanente reinvenção da profissão.</p>	<p>A presença de colegas professoras que assumiram o papel de “formadoras”, colegas mestras, amigas com quem partilharam angústias, dividiram alegrias e desafios da prática docente. (Ana, Teresa, Carolina, Bela, Isabel, Clara)</p> <p>A dificuldade de encontro entre as professoras, a escola como lugar de isolamento. (Bela e Isabel)</p> <p>A complexidade dos contextos sócio-culturais e suas mediações com a prática educativa desafiam as professoras, levam-nas a reflectir e se posicionar. (Teresa e Bela)</p> <p>A mudança de escola como acontecimento biográfico de formação. (Ana e Isabel)</p> <p>A actuação enquanto professoras cooperantes - momentos significativos de aprendizagem profissional. (Ana, Carolina e Bela)</p>	<p>A presença de colegas professoras que assumiram o papel de “formadoras”, colegas mestras, amigas com quem partilharam angústias, dividiram alegrias e desafios da prática docente. (Hélida, Simone, Eloisa e Rosângela)</p> <p>A dificuldade de encontro entre as professoras, a escola como lugar de isolamento. (Hélida, Rute, Eloisa e Marta)</p> <p>A complexidade dos contextos sócio-culturais e suas mediações com a prática educativa desafiam as professoras, leva a reflectir e se posicionar. (Hélida, Rute, Eloisa, Simone, Marta, Rosângela)</p>	<p>A presença dos pais nas actividades escolares e no processo de aprendizagem. (Carolina)</p> <p>Realização de registos reflexivos. Ao longo da vida, em alguns momentos mais intensos em outros menos, a professora escreve e publica, socializa o processo de construção da docência e da formação. (Ana)</p>	<p>A mudança de escola como acontecimento biográfico de formação. (Hélida)</p> <p>Realização de registos reflexivos. Ao longo da vida, em alguns momentos mais intensos em outros menos, a professora escreve e publica, socializa o processo de construção da formação. (Hélida)</p>

III – Reflexões

Nesse momento de reflexão, retomamos, em perspectiva, o entrelaçamento entre diferentes dimensões formadoras tecidas ao longo da história de vida das professoras participantes: experiências e vivências costuram a “tessitura de intrigas” do processo formador que se diz, dialecticamente, de forma singular e plural. *Na narrativa das professoras, quais foram os principais acontecimentos instituintes de formação? Como eles se configuram, em diálogo, nas diferentes trajetórias? O que nos ensinam sobre a tessitura do processo formador?*

Observamos que a pesquisa educacional e, conseqüentemente, a literatura sobre formação docente tem colocado grande peso na dimensão acadêmica da formação, nomeadamente, na formação inicial e contínua, bem como nos processos que se dão no cotidiano da profissão e que favorecem a reflexão sobre a prática e movimentos de autoformação. A trajetória de vida das professoras participantes da presente investigação aponta, contudo, para a centralidade de dimensões que ainda carecem de aprofundamento como a formação pessoal, marcada por influências familiares e contextuais, bem como a experiência escolar, anterior aos cursos formais de preparação profissional para a docência, ou seja, as vivências na “escola primária” e nos ciclos seguintes de escolarização.

Tomando como perspectiva o sentido da vida, enquanto espaço-tempo de formação, observamos que a constituição de imagens e referências sobre a docência e a prática educativa não se concentram num momento privilegiado, mas se espraiam e se entrecruzam, articulando a dimensão pessoal, tecida junto ao núcleo familiar e no contexto das relações sócio-histórico-culturais, a dimensão acadêmica, marcando sua forte presença desde as primeiras experiências escolares, passando pelos caminhos formais de profissionalização da docência, bem como pela formação contínua e a trajetória profissional que, por sua natureza, mobiliza e reconstrói saberes, gerando sempre novas formas de ser e de estar.

A análise dialógica entre as trajetórias, que procuramos construir no presente capítulo, dá visibilidade a esse movimento complexo, onde cada experiência, como fragmento, indica sentidos e leituras que se tornam inteligíveis na composição da “intriga”. Os polifônicos sentidos da formação, na trajetória de vida das professoras, não se expressam, assim, pela particularidade da análise de cada uma das referidas dimensões ou “retalhos”, mas nos indícios da tensa articulação entre elas. Por esse caminho, vamos encontrando pistas da formação docente como “tessitura de intrigas”, histórias que se entrecruzam na memória e se

refazem no processo narrativo, indicando a poesia da vida humana em sua abertura a sempre novos e, potencialmente, instituintes projectos de futuro.

REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS: A FORMAÇÃO COMO TESSITURA DE INTRIGAS

Hoje terminei as biografias educativas das doze professoras – um momento de felicidade. A cada dia me sinto terminando a tese, estou vivendo o “luto” e a “celebração”; luto, por um estranho sentimento de saudade da tese, desse tempo de trabalho; mas celebração pela alegria de ver a pesquisa andando, quase pronta... (Livro da Vida, 23 de Setembro de 2007).

Nunca demorei tanto para escrever uma página... algo me bloqueava; um desejo contraditório de não querer concluir o último capítulo? Ou medo de não dizer o suficiente, o necessário...? Estava tomada de melancolia quando parei o que estava escrevendo e comecei a fazer os agradecimentos, um desejo de agradecer a Deus e começando por Ele, veio a família, os amigos, tantas pessoas sem as quais não teria percorrido esse caminho... À força a terminei, fechei o computador quando já estava exausta fisicamente. Depois da noite, hoje sinto novo fôlego. Na demorada escrita de ontem, encontrei lampejos importantes que podem me ajudar na conclusão final (Livro da Vida, 21 de Outubro de 2007).

Nesse singular momento do trabalho, olhamos para trás e buscamos sentidos da pesquisa realizada, vivemos a intensidade da construção do conhecimento científico que se dá em permanente *devir histórico* e como *aventura partilhada, dialógica*. Se a origem da pesquisa não se coloca na formalização do início do doutoramento, mas no tempo do desejo³³⁸, também as conclusões são (in)conclusivas, confrontam-nos com a precariedade e provisoriidade do saber humano que se traduz em movimento imanente de *devir*. Tendo como referência o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), propomos reflexões que indicam pistas, indícios e sinais a respeito da problemática anunciada e dos questionamentos feitos inicialmente e que se desdobraram em tantos outros ao longo do caminho. Num movimento de volta, de retorno do pensamento “sobre si mesmo”³³⁹, buscamos, aqui, um olhar para a trajetória da pesquisa e para os lampejos que dela faíscam, tentando apreender indicativos a respeito das questões iniciais propostas, mas também e, especialmente, procurando apreender a transformação dessas próprias questões ao longo da investigação.

Esse olhar para a investigação-formação nos leva ao encontro de sentidos da pesquisa como *aventura partilhada e dialógica* entre a investigadora e as professoras-participantes-investigadoras-formadoras. Nesse sentido, as reflexões (in)conclusivas, que trazem a dialéctica pessoal-colectiva, são escritas pela investigadora “proponente”, mas buscarão apoio nas vozes e sotaques das professoras envolvidas. Assim, continuamos

³³⁸ Desenvolvemos reflexão sobre o sentido de “origem” na apresentação do presente trabalho.

³³⁹ Reflexão, do latim, *reflexione*, “ação de voltar para trás, de virar”, “volta da consciência, do espírito, sobre si mesmo, para examinar o seu próprio conteúdo por meio do entendimento, da razão”. (Ferreira, 1999)

querendo ouvir suas vozes, encontrando nelas e no diálogo a centralidade das contribuições da pesquisa. No momento em que buscamos “reflexões” a respeito dos sentidos que, “a pouco e pouco”, foram se delineando na tessitura da presente pesquisa, é importante exercitar, mais uma vez, a escuta atenta e silenciosa, buscando perceber a melodia polifônica que vem da experiência de pesquisa. Vivemos juntas uma longa travessia, viajamos por diversos continentes, rompemos o tempo e a cronologia de nossa própria existência e reconstruímos histórias que nos levaram a diversas paragens desde o início do século vinte, até os dias actuais, num intenso movimento de ir e vir. Partilhamos histórias de rir e de chorar, histórias quentes, algumas frias, muito antigas, muito recentes, histórias de mulheres, de professoras. E, assim, a experiência da pesquisa como partilha e diálogo, foi adensando ainda mais sua permanente reconstrução e devir.

Iniciámos o trabalho mobilizados pelas seguintes questões:

1. O trabalho com as histórias de vida, em contexto de formação de professores/as, pode contribuir na busca de uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada? Qual o sentido da rememoração no processo permanente de formação, de construção de saberes, de reconstrução dos projectos de futuro pessoais e colectivos sobre a vida e a profissão?
2. A experiência narrativa pode tornar mais visível e ainda potencializar as diversas dimensões da trajectória de vida e formação dos professores/as, nomeadamente o entrelaçamento entre memória, experiências docentes e formação académica?
3. Quais as potencialidades das biografias educativas, em contextos de formação, como caminho de elaboração pessoal/colectiva do testamento da docência e de sua afirmação como “lugar de memória”?

Em sua multiplicidade, encontramos três grandes eixos propostos pela investigação: **1) história de vida e formação – contribuições: busca de uma racionalidade sensível, 2) diversas dimensões da trajectória de vida e formação dos/as professores/as e 3) expressão da vida e do “testamento” da docência pelos sujeitos da profissão.** O desenvolvimento do trabalho trouxe, entretanto, um eixo que foi se afirmando e se colocando como articulador dos demais: **4) o sentido dialógico da investigação e da formação.** Uma pesquisa sonhada no Brasil, iniciada em Portugal, vivida lá e cá, efectivamente, e também o

envolvimento de professoras desses dois países e de diferentes cidades potencializou um diálogo fértil sobre a formação docente.

Procuramos, então, desenvolver essas “reflexões (in)conclusivas”, voltando aos lampejos de cada um desses referidos eixos/questões e ao caminho de confluência entre eles, *buscando sentidos a respeito do movimento formador*. O primeiro é o mais amplo e fala da **possibilidade do encontro entre história de vida e formação, na constituição de uma racionalidade sensível, instituinte no campo da formação**. As questões iniciais do projecto de investigação já sinalizavam, mas observamos que o desenrolar da pesquisa fortaleceu a perspectiva de que, na presente tese, a metodologia utilizada não consistiu num meio para o alcance de objectivos propostos, mas sim num dos focos privilegiados de análise. Assim, o trabalho com as histórias de vida das professoras, enquanto abordagem metodológica, não visou, apenas, encontro de pistas e indicativos sobre a natureza do processo formador ao longo da vida, mas a possibilidade de perceber em que medida **a vivência da experiência narrativa, por meio da dinâmica metodológica proposta, poderia favorecer, ela própria, um caminho instituinte de formação para todos os envolvidos, incluindo professoras e investigadora**.

Trazendo o sentido da formação, enquanto “experiência do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento”³⁴⁰, o desenvolvimento do trabalho nos leva a levantar indícios de que essa experiência se dá de forma privilegiada no processo narrativo e, considerando a natureza da pesquisa, questionamos: *Qual o impacto da participação nesse processo de investigação, pelas professoras, em suas trajectórias de vida e formação?* Essa questão, talvez, possa constituir tema de outro trabalho que, anos depois, venha recolher outras histórias, das mesmas professoras e, então, com o passar do tempo, talvez seja possível avaliar, com maior propriedade, a intensidade formativa da experiência que vivemos. Na precariedade, mas também na força e vivacidade do presente, podemos, entretanto, levantar vestígios, trançando, especialmente, os depoimentos do terceiro encontro, com os textos escritos a posteriori pelas professoras.

Considerando a proposta de investigação-formação que envolve o presente trabalho, inserimos, na metodologia, dois componentes de avaliação, buscando oportunizar um momento oral, partilhado com a investigadora, e outro escrito, de natureza individual, onde as professoras puderam se expressar, criticamente, sobre o sentido e o lugar da participação na investigação em sua trajectória. Se a proposta do trabalho foi construir uma

³⁴⁰ Desenvolvemos essa análise nos capítulos dois e três.

experiência narrativa com o passado, resgatando experiências formadoras, construídas ao longo da vida, em sua multiplicidade de tempo e espaço, a avaliação proposta desafiou as professoras na análise dos sentidos da própria investigação, nesse contexto de vida e formação.

Assim, no final do terceiro encontro, propusemos os seguintes tópicos de reflexão:

1. Como avalia os encontros desenvolvidos no processo da pesquisa-formação, do ponto de vista da metodologia, dos eixos e questões?
2. Destaque aspectos positivos e negativos.
3. Que avaliação poderia desenvolver sobre o sentido de sua participação nesse processo, em sua trajetória de vida e profissão?

Para a reflexão escrita, sugerimos: 1) a avaliação dos encontros desenvolvidos no processo de pesquisa-formação, destacando aspectos positivos e negativos, 2) sentido/contributo do movimento de narrativa e rememoração, em sua trajetória e 3) análise do significado da partilha da vida, em seus movimentos formadores, entrelaçando memórias pessoais, formação académica e experiências profissionais. Partimos, então, da análise das transcrições do terceiro encontro e do material enviado, posteriormente, por escrito.

As professoras se identificaram com a metodologia proposta. Algumas mencionaram que viveram, inicialmente, ansiedade e inquietação, mas estes sentimentos foram vencidos ao longo da travessia-narrativa e na relação estabelecida com a investigadora.³⁴¹ Ressaltaram, especialmente, que o clima informal, de encontro e partilha, levou-as a se sentirem muito à vontade para narrativa, sem barreiras ou impedimentos: *“Não senti que estava a ser entrevistada nem estava minimamente preocupada com o que tinha que dizer. A minha participação foi sincera e muito espontânea”*³⁴² (Clara). *“Porque eu também me abri muito consigo, eu, sem perceber estava a falar consigo das coisas, ... porque se estivéssemos aqui, se calhar, com muitos formalismos, com muitas..., pensar só no que havia de dizer e tudo muito..., acho que não tinha fluído assim como foi”* (Bela).

A avaliação oral revela que as professoras foram envolvidas pelo prazer da reconstrução narrativa de si:

³⁴¹ Como aspectos negativos uma das professoras registrou a dificuldade de manter o fluxo narrativo, em função da gravação e outra “o facto dos nossos encontros terem acontecido em horário pós-laboral, o que de certa forma prejudicou a nossa dinâmica motivada pelo cansaço”.

³⁴² Registro da reflexão escrita feita pela professora.

eu acho que as palavras são como as cerejas, são mesmo, uma pessoa está aqui, salta para ali... foi uma conversa muito boa, muito bonita, com um trajecto, assim, com muitas curvas, mas eu acho que faz parte do processo..., nós fomos fazendo a trajectória conforme as nossas memórias, as nossas recordações. (Isabel)

... foram momentos de muito prazer, eu gosto de fazer isso, eu gosto de contar histórias, eu gosto de voltar às minhas lembranças, eu faço isso de uma forma leve, mesmo que não sejam lembranças tão agradáveis, é agradável prá mim retomá-las. (Hélida)

Suas narrativas indicam, também, contribuições e sentidos que encontraram na vivência da investigação. Na análise de conteúdo das avaliações orais, percebemos que a narrativa de suas histórias de vida, com enfoque sobre as experiências formativas tecidas ao longo da vida, **favoreceu a reflexão sobre a trajectória de vida como um processo de aprendizagem e conhecimento, a expressão das experiências de vida como testamento da docência e a valorização do saber construído na trajectória profissional.** Dessa forma, expressaram, a partir da singularidade de suas análises, sentidos que dialogam entre si, mas também dialogam com as questões formuladas pela presente investigação e com a revisão de literatura desenvolvida no segundo capítulo.

Em suas reflexões orais e escritas, percebemos grande recorrência nesse aspecto, ou seja, na oportunidade reflexiva que viveram na rememoração – uma reflexão laboriosa e, potencialmente, transformadora. **A investigação mobilizou um processo reflexivo** que, segundo as professoras, dificilmente viria de outra forma já que se acham sempre envolvidas com muitas demandas e, no quotidiano, sentem que há uma falta de tempo para reflectir: *“Se calhar, claro que nós pensamos todos os dias, mas desta forma continuada deste percurso, se calhar, isso não iria acontecer e agora...”* (Ana); *“... esses momentos são momentos de uma importância muito grande e que, na nossa profissão, de vez em quando, temos que os fazer, por iniciativa própria nós nunca os fazemos, porque nunca temos tempo...”* (Isabel); *“porque enquanto nós estamos na prática, enquanto estive a trabalhar, nós, por vezes, nem temos tempo de reflectir. Fazemos, dá resultado, conseguimos atingir os objectivos, então, vamos continuar, mas sem reflectirmos sobre até que ponto é que tudo isso pode ser um contributo muito importante, através das partilhas”* (Carolina).

Os encontros levaram as professoras a um processo de reflexão que ultrapassou a entrevista, as indagações e análises permaneceram, foram levadas para casa, ocuparam outros tempos e espaços: *“... quando, às vezes, começo a pensar em coisas que disse, penso, “ah, olha outra, já esqueci-me, olha este também era interessante”, pronto, estas coisas assim. Por acaso até está aí numa folhinha uma coisa interessante que eu, depois, me lembrei e*

acrescentei aqui” (Carolina); além de reflectir, a participação na investigação levou Carolina a escrever outras histórias. “... *É, voltar e ver e reconhecer como cada uma dessas coisas me construiu..., eu saía daqui pensando em outras coisas. “Ah, isso também aconteceu, olha, como eu estou agindo, como é reflexo daquilo que eu aprendi e hoje eu faço dessa maneira”;* eu comecei a buscar outras histórias” (Sara).

A narrativa de suas histórias de vida levou as professoras ao sentido formador da vida, a “*voltar, ver e reconhecer como cada uma dessas coisas me construiu ...*” (Rute); “*e eu acho que isso foi o que me marcou nessa experiência com essa pesquisa, entendeu? É, de ter olhado a minha história como formadora, como formação. É, pensar, assim, as pessoas são feitas, são formadas daquilo que elas vivenciam, daquilo que elas experienciam...*” (Hélida). Sentidos construídos numa tessitura partilhada tanto pela análise pessoal como pela contribuição da investigadora, especialmente, nas discussões do terceiro encontro. Ao olhar em perspectiva para sua trajetória, Rute percebe como foi mudando, reconstruindo a prática educativa, a partir das tensões do quotidiano, mas em sua análise percebemos o quanto essa mudança é difícil e lenta: “*E foi legal isso, porque que você age dessa forma, o que te construiu e essa mudança; mudar a sua maneira de pensar, de agir como é difícil, você romper com seus esquemas com a sua..., é difícil, é um processo que você está construindo a todo tempo... Estamos sempre mudando, pensando, refletindo e eu sei que ainda tem muita coisa pra caminhar ainda aí*” (Rute).

Observamos, assim, que, de uma forma singular, a experiência narrativa vivida pelas professoras, ao longo da investigação, favoreceu um espaço-tempo importante quanto ao parar o curso do tempo, retomar e reconstruir experiências de vida e sentidos da formação. Se a experiência de investigação-formação não nos permite prever, mas apenas desejar e sonhar múltiplos futuros possíveis, por outro lado, **apresenta indicativos do sentido formador da experiência narrativa, pois, ao reflectir sobre o passado, reconstróem suas histórias numa intensa tessitura de intrigas.** Na leitura das transcrições, muitas professoras criticaram suas próprias narrativas pelas repetições, pelas idas e voltas, retomando, contudo, as transcrições integrais, afirmamos que encontramos ali, em cada uma delas, uma história que pode ser seguida, que indica pistas, vestígios de uma versão de si que se constrói e se reconstrói.

Para as professoras a participação na pesquisa foi uma oportunidade de viver a experiência narrativa do tempo como *tríplice presente* – tal como expressa Paul Ricoeur (1994), apoiado em Santo Agostinho – em cada encontro, o passado tornou-se presente pela *memória* e o futuro pela *previsão*, pelos desejos e projectos que se abriram. O passado fez-se

presente, reconstruído, refeito na reflexão. O convite para a narrativa dos acontecimentos instituintes de formação, ao longo da trajetória de vida, exigiu das professoras **actuação propositiva de sujeitos do conhecimento na selecção e atribuição de novos sentidos e interpretações; passados esquecidos, histórias, episódios pontuais vieram à tona no processo narrativo, e a necessidade de constituição de um relato não episódico, mas de uma história que pudesse ser seguida, exigiu trabalho laborioso de tessitura de intrigas, traduzindo a experiência narrativa em formação.**

Reflectimos sobre o sentido formativo da experiência narrativa das professoras, na vivência da pesquisa. Entretanto, é preciso também, aqui, referir que ouvir a história das professoras mobilizou um intenso movimento de reflexão e de formação na investigadora:

Sinto-me esgotada! Emocionalmente, afectivamente esgotada ou mesmo triste. A entrevista com Héliida foi intensa, foi tão forte... Viajei por minha própria história em momentos muito difíceis, reflecti com ela sobre os sentidos da pesquisa e minhas angústias nesse movimento. As dificuldades da infância, a religiosidade forte, o sentimento de compaixão, de um certo sofrer com e pelo outro. Nossas vidas se tocam em singularidades e diferenças. Me vejo no que temos em comum, mas me vejo na diferença. A imagem da menina-mulher forte, a imagem da menina-mulher vista como frágil, mas que na fragilidade desenvolve a força nem sempre vista. Uma formação ampla, cultural, dialogada com o mundo. Uma formação interior, um investimento pessoal. Ouvir a história de Héliida coloca-me frente ao que eu mesma sou, minhas fragilidades, alguns caminhos que trilhei e outros apenas desejados. Tive o sentimento de me descortinar e não apenas de descortinar o outro (Livro da Vida, 10 de Agosto de 2006).

Ao ouvir a história do outro, reflectimos sobre nossa própria trajetória. Assim, a investigação-formação foi abrindo canais para uma aprendizagem partilhada, na tematização de percursos de vida.

Voltando aos eixos/questões de análise da investigação, o segundo conjunto de questões aponta para as **diversas dimensões da trajetória de vida e formação dos/as professores/as**. Tanto no exercício memorialístico de pavimentação do passado, desenvolvido pelas professoras em cada um dos encontros, como no trabalho desenvolvido pela investigadora nas transcrições, análises e na elaboração escrita da biografia educativa, observamos a visibilidade e a potencialidade formadora das diversas dimensões da trajetória de vida. A história de cada professora tece experiências que entrelaçam aprendizagens que vêm do âmbito pessoal, da trajetória de formação académica e também profissional e, como analisamos no capítulo sete, o desdobramento das diferentes fases e etapas da vida vai se dando pela tensa mediação entre elas. Na montagem do gráfico das experiências instituintes

de formação³⁴³, sentimos a dificuldade das professoras em indicar a intensidade formadora dos acontecimentos biográficos e podemos levantar indícios de que esse facto ocorra, justamente, **porque o processo formador só seja inteligível numa perspectiva que entretece os diferentes episódios numa tessitura, onde as intrigas são articuladas na experiência narrativa como uma história que pode ser seguida. Uma história que não estava dada previamente ao sujeito, mas que é reconstruída no acto narrativo.**

Na análise dialógica das doze narrativas, encontramos, contudo, **pistas importantes sobre sentidos dessas dimensões, especialmente daquelas que, geralmente, não são referidas quando analisamos a formação docente, como a formação pessoal e as experiências da trajectória escolar.** Não só a **formação pessoal**, os valores e princípios aprendidos junto ao núcleo familiar mais próximo, mas também em sua ampliação para os diversos grupos sociais, em que participam, ao longo da vida, aparecem como marcos fundamentais que se reactualizam de diferentes formas, mas que mostram sua presença fundacional. Ainda a **trajectória escolar como alunas**, especialmente da escola primária, aponta para a construção de imagens e saberes sobre a docência e a prática educativa – para algumas, como imagens a seguir; para outras, como formação às avessas, ou seja, como referência do que não desejam como imagem de si.

Apesar da referência técnica da **formação inicial, em nível médio, as professoras registram a importância desse tempo como “preparação” para docência; já os eventos de formação contínua, de uma forma geral, não receberam destaque como acontecimentos biográficos.** Nesse aspecto, encontramos singularidades na narrativa de três professoras que viveram experiências consideradas transformadoras de suas concepções e práticas. A **realização da licenciatura/graduação**, situada em contexto de formação contínua, já que oito das dez professoras, que realizaram formação superior, fizeram o curso ao longo da vida profissional, foi referida como **acontecimento relevante, que se desdobrou em intensos momentos de reflexão e reconstrução das práticas. O decorrer da trajectória profissional vem como espaço-tempo fundamental de formação**, “de busca de reconstrução das formas de ser e de estar na docência; a dinâmica das relações entre escola, alunos, colegas, famílias, contextos sócio-histórico-culturais, conteúdos, currículos geram dúvidas, desafios, e os saberes construídos são colocados em questão e levam as professoras ao movimento”³⁴⁴ e a uma sempre nova tessitura de concepções e práticas.

³⁴³ Anexo nº 15. No capítulo cinco apresentamos a forma como foi construído pelas professoras, como uma das etapas do processo de investigação-formação proposto.

³⁴⁴ Análise desenvolvida no capítulo sete.

Considerando o diálogo estabelecido entre as trajectórias vida, procuramos dar relevo, na figura número seis, aos acontecimentos biográficos que mais se destacaram na formação das doze professoras:

Figura nº 6: Acontecimentos biográficos que mais se destacam na formação das professoras participantes da investigação-formação



Como no caleidoscópio, a conjugação desses diferentes componentes gerou, na singularidade da vida de cada professora, diferentes sentidos e intensidades.

Voltando o olhar novamente para os eixos/questões da investigação, no terceiro conjunto, encontramos a **importância da narrativa das histórias de vida das professoras como “testamento da docência”**. Ao longo de cada um dos encontros, tivemos oportunidade de viver uma **intensa experiência de aprendizagem com as professoras, e o desenvolvimento da investigação foi reafirmando o sentido da docência como “lugar de memória”** (Nora, 1993) e a **contribuição do registro da história de vida como “testamento”** (Arendt, 1972), **abrindo a possibilidade de que outras pessoas, na leitura desses testamentos, possam também vivenciar uma experiência de aprendizagem que transforme biografia em herança.**

Procuramos nos embrenhar nas histórias ouvidas e transcritas, reescrevendo-as em formato de biografia educativa e, nesse movimento, foi necessário cuidado epistemológico, reflexividade crítica, mas, especialmente, preocupação ética, para contar a história, respeitando os vestígios de sentidos deixados pela narradora e, ao mesmo tempo, tornar mais visível a tessitura de intrigas que constitui o processo formador, foco da presente investigação. No texto das biografias, buscamos, assim, deixar que as professoras contassem suas histórias, expressassem suas vidas como testamento da docência e do processo formador.

Na avaliação oral e também na escrita, encontramos, na fala de três professoras, a importância dessa dimensão:

... se houver uma leitura a posteriori, pode ser que alguém que faça essa leitura possa aprender alguma coisa e que retire, deste documento e desta entrevista que fizemos, as coisas positivas da vida e da profissão, que é isso que é interessante... para que haja um leque maior de pessoas a ler e a reflectir sobre isso, ajuda muito, é um crescimento para toda a gente. (Teresa)

Acho que vale a pena este tipo de trabalho, mas que não fique depois só fechado. Que todas as conclusões tiradas deste tipo de trabalho possam ser transmitidas para que as pessoas também possam ter conhecimento até que ponto é que podem continuar ou mudar a sua actuação, das práticas pedagógicas. É através dessa experiência, desse relato de experiências que muito também se pode aprender, porque aí já não é só a teoria, não, estão ali factos verídicos, é a experiência que fala e, de facto, é muito mais importante nós podermos depois tirar algo dessa escrita. (Carolina)

Bom, avaliação, do meu modo de pensar é a melhor possível, porque só assim que a gente pode passar pra pessoa a bagagem que a gente tem, de tudo que a gente fez na vida profissional dentro dos métodos de ensino, todos os problemas que a gente viveu naquela época e que até hoje vive... E é, no meu modo de pensar, tudo isso que eu passei pra você eu não teria condição, assim, por exemplo, de passar para outra pessoa se não fosse através desse trabalho seu, porque eu nunca tive oportunidade pra comentar, pra conversar, pra falar, pra passar para os outros as minhas experiências de vida. Foi muito bom poder falar aquilo que eu guardava só pra mim. Guardava só pra mim toda a minha experiência de vida profissional. (Marta)

É interessante observar que Carolina e Marta, professoras aposentadas, uma em Portugal e outra no Brasil, e Teresa que, na ocasião das entrevistas, já trabalhava há vinte e três anos na docência, destacaram a importância da narrativa de suas histórias como um testemunho para aqueles que estão actuando. Há um saber produzido e construído pelas professoras no exercício da profissão e que precisa ser valorizado, socializado: *“é importante ser valorizado, de certa forma, o nosso percurso de vida. Normalmente não é assim muito valorizado, não é muito bem dissecado ou as escolas não têm atenção quem são os professores, o conhecimento próprio dos professores”* (Clara). Nesse mesmo sentido, Isabel destaca que as professoras de sua geração não desenvolveram o importante hábito do registro, o que faz com que muitas experiências se percam, pois ficam só entre a professora e a *“almofada”*:

Com a almofada nós ainda vamos fazendo, de vez em quando, na almofada ou assim numa conversa, mas aquelas conversas sempre fugidias, na almofada fica tudo no ar, porque nem eu registo, nem a almofada regista e há uma cultura muito negativa: portanto, nós professores, pelo menos nos da minha geração. Porque eu agora já vejo os da geração da Clara e já têm hábitos de registo e nós não, foi uma geração que nunca cultivou o registo, isto é muito mau na nossa profissão, porque, quantas vezes, nós, quando estamos assim a falar, nós relembramos e dizemos *“olha aqui, pois isto já até já me tinha passado etc.”*, e isso faz com que a falta de registo desvalorize muito a nossa profissão... (Isabel)

Na reflexão de Isabel, encontramos, assim, a necessidade do registro como afirmação dos saberes construídos pelos professores/as que, dessa forma, também apresentam possibilidade de constituir testamentos e heranças.

Mesmo já assinaladas as *“reflexões (in)conclusivas”* sobre a potencialidade instituinte da experiência narrativa na formação docente, a articulação de diferentes dimensões formadoras numa tessitura de intrigas e as histórias de vida como possibilidade de expressão do testamento da docência, buscamos ainda o **sentido dialógico da pesquisa e da formação**, sentido que, como afirmamos, foi se colocando e se delineando em caminhos ao longo da *investigação*, constituindo, dessa forma, o quarto eixo da *investigação*.

A presença e o desenvolvimento de uma etapa significativa do trabalho de pesquisa em Portugal nos levou a perspectivas de diálogo que se desdobram. Uma primeira perspectiva foi incluída, inicialmente, como um dos objectivos do projecto de investigação e que consistiu na realização de **estudo exploratório da produção bibliográfica no campo da formação de professores, em Portugal e no Brasil, dos anos oitenta aos dias actuais, tendo em vista a análise dos pressupostos epistemológicos gerais que sustentam a**

pesquisa neste campo e, nomeadamente, a presença da abordagem teórico-metodológica das histórias de vida³⁴⁵. Recebemos no Brasil grande influência da produção portuguesa nesse campo e procuramos, então, delinear a produção nessa área de estudos, inclusive para situar a investigação em pauta e, assim, realizamos uma revisão de literatura dialógica incluindo, também, a produção francófona.

Mas o diálogo foi se desdobrando e, com objectivo de construir referências sócio-históricas para análise das biografias educativas, incluímos o estudo da contextualização³⁴⁶ que sinalizou pontos de contacto entre o caminho percorrido, as tensões históricas e desafios da escola, da docência e da formação de professores em Portugal e no Brasil. E, nessa dimensão, buscamos destacar alguns vestígios que nos ensinam tanto pela proximidade de configurações e desafios que nos unem e nos aproximam, como no que temos de singular e, assim, talvez, o presente trabalho possa **indicar um convite à reflexão que insiste em se colocar toda vez que nos confrontamos com as semelhanças e singularidades que nutrimos em relação ao outro.**

Como pontos de encontro temos os amplos sentidos do processo formador, anteriormente analisados, que sendo pessoal, humano e historicamente construído apresentam-se como tessitura de intrigas e fruto da experiência narrativa, conjugando dialecticamente as múltiplas dimensões da vida. Temos, também, na particularidade dos relatos, a experiência de uma **angústia comum frente às novas formas de organização social contemporânea, ou seja, a percepção de uma crise no paradigma societário que interfere directamente nas políticas públicas, nas instituições escolares onde trabalham, nas relações entre escola-comunidade-família-alunos, trazendo novas exigências e desafios para a praxis docente e a formação.** Mas, em relação dialéctica com a angústia, encontramos, nas professoras participantes, **a docência como um lugar de prazer, de realização pessoal,** sentimento expresso especialmente quando falam da alegria de viver com os alunos momentos de ensinar e aprender, quando falam do sucesso de seus ex-alunos, quando são lembradas, por eles, com gratidão e reconhecimento, mas também da tristeza quando “fracassam” em seus sonhos e projectos. Para elas, **a docência é um lugar de contraditórios sentimentos e desejos, mas onde desejam, de diferentes formas e pela confluência de diferentes factores, permanecer.**

Se essa análise, como todas as demais, precisa ser contextualizada num pequeno grupo de doze professoras, seis portuguesas e seis brasileiras, e se o objectivo dessas

³⁴⁵ Objectivo definido no projecto de investigação.

³⁴⁶ Capítulo quatro.

“reflexões (in)conclusivas” não é mesmo a generalização, podemos, contudo, tentar aprender com os vestígios. Como dissemos no capítulo cinco, o grupo de professoras foi escolhido, buscando-se, nomeadamente, a variedade de experiências formadoras, portanto, a diversidade sócio-cultural materializada num grupo de professoras de diferentes faixas etárias, tempo de magistério e locais de residência e trabalho. Entretanto, buscámos uma característica comum: o envolvimento com a docência. Podemos, então, supor que as professoras participantes não falam de todas, mas também não falam apenas de si mesmas. Representam um grupo; falando, assim, de outras tantas professoras que não foram ouvidas, mas que de diferentes formas também desejam continuar construindo a docência do Primeiro Ciclo em Portugal e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil. Mulheres professoras que entrelaçam vida, docência e formação.

Mas aprendemos também no confronto de singularidades. No diálogo Brasil e Portugal, percebemos que, por um lado, na formação académica, o componente ligado ao estágio aparece, com mais força instituinte de formação, na narrativa das professoras portuguesas, do que das brasileiras. Por outro, as tramas da formação contínua aparecem com mais intensidade no relato de duas professoras brasileiras que, sem exigência formal do sistema, encontraram na realização de diferentes cursos, continuidade de um caminho de formação.

Olhando, entretanto, para o grupo das professoras como um todo, encontramos possibilidades de análise dialógica que extrapolam as fronteiras entre Brasil e Portugal. E, quando ampliamos, assim, o olhar, percebemos, por exemplo, entre Ana e Héliida a escrita reflexiva como um traço importante de formação; entre Carolina e Marta, professoras aposentadas, diferentes formas de permanecerem ligadas à docência num fazer permanentemente reinventado; entre Tereza e Eloisa, uma aguçada visão crítica sobre as políticas públicas sobre a escola e a formação docente; entre Ana, Isabel e Clara, a centralidade de escolas por onde passaram na mobilização de um intenso processo formador. **Reafirmamos, assim, uma aprendizagem que se dá quando nos confrontamos com o outro, um legítimo outro que pode estar ao nosso lado, trabalhando na mesma escola ou um outro que não conhecemos, distanciado pelo Atlântico, mas do qual nos aproximamos. Voltando aos estudos de educação comparada, reafirmamos, assim, o sentido de “comunidade imaginada” (Nóvoa, 1995 e 2000 e Nóvoa, Carvalho, Correia, Madeira e Ramos do Ó, 2003) a qual dialecticamente nos ligamos e nos distanciamos, mediados por desejos, lutas, conflitos e desafios comuns e singulares.**

Após a reflexão mediada pelos diferentes eixos da investigação, destacamos uma das questões inicialmente propostas: *o trabalho com as histórias de vida em contexto de formação de professores/as pode contribuir na busca de uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada?* O desenvolvimento da investigação-formação trouxe **indicativos de sentidos do movimento de formação como tessitura pessoal-colectiva complexa que se desenvolve em diferentes espaços e tempos, materiais e simbólicos e que dizem respeito às múltiplas possibilidades humanas frente à aventura do conhecimento.** Um dos caminhos para mobilizar aprendizagens se dá quando reflectimos sobre a trajectória de vida e, envolvendo a globalidade da vida ou recuperando experiências singulares, reconstruímos, na dinâmica do tríplice presente, sentidos da trajectória, vivendo, assim, a formação como experiência narrativa. Nesse movimento, diversos saberes são tecidos num permanente atravessamento entre teorias e práticas, conteúdos culturais, científicos e existenciais, na trilha de um conhecimento emancipatório (Santos, 2000) e de uma racionalidade instituinte.

Tomando como desafio a reconstrução do projecto emancipatório da modernidade, Boaventura Santos (ibid.) nos desafia pensar a teoria crítica, numa abordagem pós-moderna de oposição, onde o conhecimento se dá pelo reconhecimento do outro como sujeito.

Nessa forma de conhecimento, conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade. Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto, tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado (ibid., 29).

Desafio que se desdobra no reconhecimento do outro como produtor de conhecimento, manifestando a inteligibilidade das diferenças, portanto, num conhecimento multicultural, na vivência partilhada e desprofissionalizada do conhecimento, tomando o sentido da dupla ruptura epistemológica onde senso comum e conhecimento científico retornam ao senso comum como possibilidade de socialização e transformação e, finalmente, no desafio que vai *“da acção conformista à acção rebelde”* (Santos, 2000) que, na particularidade da análise do presente trabalho, se afirma na busca por um movimento de formação que contribua na construção de subjectividades inquietas, inconformadas. Nesse sentido, **a racionalidade instituinte, que mencionamos, assenta-se nesse conhecimento emancipatório que alia concepções e práticas, ciência e existência, poíesis e poesia e que,**

como saber partilhado, aponta também para o sentido narrativo que o constitui e movimenta.

Percebemos, assim, nos indícios do presente trabalho, uma reflexão filosófica que se coloca, quando tematizamos a formação, a construção do conhecimento historicamente humano, dialecticamente ligado às possibilidades de uma actuação que se deseja emancipatória. Nesse sentido, é pertinente questionar: *quais os desejos de futuro a presente pesquisa abre quanto às concepções-acções de formação docente no Brasil e em Portugal?* Começamos a problematização do trabalho, analisando a ênfase num paradigma de formação transmissivo e na dificuldade de caminhos dialógicos entre diferentes dimensões formadoras. As reflexões tecidas **indicam a possibilidade de que os espaços destinados à formação académica dos professores, passando pelas diferentes modalidades de formação inicial e contínua, bem como movimentos formativos desenvolvidos em contexto escolar, abram espaço-tempo de encontro dialógico de partilha de experiências num intercâmbio de saberes científicos, culturais, existenciais, que gradativamente já não se expressem por suas especificidades, mas pela polifonia entre eles.**

Em um exercício de sistematização, na tensão permanente entre a pulsão viva e a disciplina que envolve a pesquisa, organizamos abaixo um quadro com o objectivo de tornar mais visível os eixos e questões formuladas, inicialmente, e reconstruídas ao longo da investigação, destacando alguns indícios e sinais analisados nessas “reflexões (in)conclusivas”.

Quadro nº 23: Alguns indícios e sinais

EIXOS	OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO	ALGUNS INDÍCIOS E SINAIS <i>A vivência da experiência narrativa, por meio da dinâmica metodológica proposta:</i>
História de vida e formação – busca de uma racionalidade sensível.	Analisar as contribuições da abordagem das histórias de vida, no campo da formação de professores, destacando as possibilidades dessa perspectiva no processo permanente de formação, de construção de saberes, de reconstrução dos projectos pessoais e colectivos, ou seja, na constituição de formas instituintes de ser e estar na vida e na profissão, tendo como referência a busca de uma racionalidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Potencializou um caminho instituinte de formação para todos os envolvidos, incluindo professoras e investigadora, favorecendo a reflexão sobre a trajectória de vida como um processo de aprendizagem e conhecimento. ▪ Indicou o sentido formador da experiência narrativa, pela reflexão e reconstrução das histórias de vida numa intensa tessitura de intrigas. ▪ Favoreceu a actuação propositiva de sujeitos do conhecimento na selecção e atribuição de novos sentidos e interpretações, exigindo um trabalho laborioso de tessitura de intrigas, traduzindo a

	mais humana, sensível e partilhada.	<p>experiência narrativa em formação.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Possibilitou a compreensão da racionalidade instituinte assentada no conhecimento emancipatório que articula concepções e práticas, ciência e existência, poíesis e poesia e que, como saber partilhado, aponta também para o sentido narrativo que o constitui e o movimenta. ▪ Sinalizou a possibilidade de que os espaços destinados à formação académica dos professores abra espaço-tempo de encontro dialógico de partilha de experiências num intercâmbio de saberes científicos, culturais, existenciais que, gradativamente, já não se expressem por suas especificidades, mas pela polifonia entre eles.
Diversas dimensões da trajectória de vida e formação dos/as professores/as.	Compreender, por meio de entrevistas biográficas, o entrelaçamento entre diversas dimensões da trajectória de vida e formação de professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, especialmente as memórias polifónicas da vida, as experiências docentes e a formação académica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apontou para a inteligibilidade do processo formador no entrelaçamento de diferentes episódios numa tessitura, onde as intrigas são articuladas na experiência narrativa como uma história que pode ser seguida. Uma história que não foi dada previamente ao sujeito, mas que é reconstruída no acto narrativo. ▪ Trouxe pistas sobre sentidos de diferentes dimensões formadoras: <ul style="list-style-type: none"> - A centralidade da formação pessoal e das experiências escolares. - A trajectória escolar, como alunas, especialmente da escola primária, indica a construção de imagens e saberes sobre a docência e a prática educativa - para algumas, como imagens a seguir; para outras, como formação às avessas, ou seja, como referência do que não desejam como imagem de si. - A formação inicial, em nível médio, como um tempo importante de “preparação” para docência. - Os eventos de formação contínua, de uma forma geral, não receberam destaque como acontecimentos biográficos. - A realização da licenciatura/graduação, situada em contexto de formação contínua, como acontecimento relevante que se desdobrou em intensos momentos de reflexão e reconstrução das práticas. - O decorrer da trajectória profissional como espaço-tempo fundamental de formação.
Expressão da vida e do “testamento” da docência pelos sujeitos da profissão.	Levantar indicativos sobre a importância da partilha das experiências de vida e formação, visando a afirmação da docência como “lugar de memória”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reafirmou o sentido da docência como “lugar de memória” e a contribuição do registro da história de vida como “testamento”, abrindo a possibilidade de que outras pessoas, na leitura desses testamentos, possam também vivenciar uma experiência de aprendizagem que

	colectiva e historicamente construído.	<p>transforme biografia em herança.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Favoreceu valorização do saber construído na trajetória profissional das professoras participantes.
O sentido dialógico da investigação e da formação.	Colocar em diálogo a trajetória de professoras portuguesas e brasileiras situadas em diferentes contextos sociais e geográficos, buscando perceber encontros e singularidades.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reafirmou uma aprendizagem que se dá quando nos confrontamos com o outro que pode estar ao nosso lado, trabalhando na mesma escola ou um outro que não conhecemos, distanciado pelo Atlântico, mas do qual nos aproximamos em uma “comunidade imaginada”. ▪ Sinalizou o diálogo entre diferentes trajetórias como um convite aberto à reflexão que insiste em se colocar toda vez que nos confrontamos com as semelhanças e singularidades que nutrimos em relação ao outro. ▪ Indicou preocupações e pontos comuns entre as participantes como: <ul style="list-style-type: none"> - A angústia comum frente às formas de organização social contemporânea, ou seja, a percepção de uma crise no paradigma societário que interfere directamente nas políticas públicas, nas instituições escolares onde trabalham, nas relações entre escola-comunidade-família-alunos, trazendo novas exigências e desafios para a praxis docente e a formação. - A afirmação da docência como um “lugar” de contraditórios sentimentos e desejos, mas onde desejam, de diferentes formas e pela confluência de diferentes factores, permanecer. ▪ Indicou aprendizagem no confronto de singularidades como: <ul style="list-style-type: none"> - O componente ligado ao estágio aparece com mais força instituinte de formação no relato das professoras portuguesas do que no relato das brasileiras. - As tramas da formação contínua aparecem com mais intensidade no relato de duas professoras brasileiras que, sem exigência formal do sistema, encontraram na realização de diferentes cursos, continuidade de um caminho de formação.

Retornando à metáfora da pesquisa como deliciosa “sopa de pedra”, os eixos e questões se colocaram como ingredientes e, na preparação de cada um deles, foi necessário aprender a forma de tratamento específico, o tempo de cozimento, a panela adequada: *“e se essa sopa tem uma receita, em conversa com minhas amigas portuguesas percebi que o que caracteriza sua própria origem é a possibilidade de fazer um saboroso prato, quente e*

inspirador, a partir do que temos, dos ingredientes que dispomos e que, alquimicamente, vão dando sabor e sentido”³⁴⁷. Assim, outros ingredientes foram acrescentados ao longo da preparação e, na alquimia que envolve a culinária e a pesquisa, cada um deles foi transformado na composição de um prato que congrega a dialéctica entre um sabor de conjunto e a peculiaridade de cada ingrediente que pode ser percebido e sentido em sua singularidade.

Ao longo do trabalho, passamos pelo preparo, tempero, cozimento de cada um em seu tempo, onde vimos se desdobrarem as dinâmicas de estudo e pesquisa que geraram sínteses sobre a trajetória das histórias de vida no campo das ciências sociais e humanas, o diálogo entre literatura educacional da área, o referencial teórico-metodológico, a contextualização e a experiência de pesquisa vivida com as professoras. O preparo de cada um se deu em ordem kairótica, mediados pelo tempo da oportunidade, de conhecimento e de um tempo cheio de idas e voltas. Assim, muitos ingredientes subverteram o indicado na “receita”, precisando de mais tempo, mais tempero, novos cuidados. Na cozinha, fomos fazendo aos poucos ensaios de mistura, experimentando, ainda que de forma fragmentada, indícios de sabores, sentindo cheiros desorganizados que teimavam invadir a cozinha. Hoje, buscamos o sabor da “sopa”, sabendo que cada um que a experimentar viverá uma experiência singular de sentidos, mas que, como toda experiência, pode ser partilhada por meio da narração. Voltando às três etapas da mimese propostas por Paul Ricoeur (1994) e às possibilidades da pesquisa como poiêsis, vivemos com as professoras uma experiência que se coloca no campo da acção. Ao longo do texto, reconstruímos, narrativamente, essa experiência e, agora, em sua socialização, fazemos o convite às múltiplas leituras e reconstruções.

Desejamos, entretanto, (in)concluir com voz de uma das professoras-investigadoras que, a partir da proposta de avaliação escrita, escreveu uma crónica sobre a experiência narrativa de formação como “túnel do tempo”:

O Caleidoscópico Túnel do Tempo

Faz pouco tempo fui chamada para uma experiência científica. O convite partiu de uma pessoa muito cara, um ícone dos tempos da faculdade. O projeto consistia em entrarmos juntas em um túnel que nos levaria ao reino da memória, lugar quente, cheio de surpresas...Mesmo o contato telefônico que trouxe o convite já empurrava o pensamento pra dentro do túnel, mas os rigores da pesquisa previam artimanhas inacreditáveis.

Eu mal sabia o que estava me esperando. A primeira sessão iniciou com um emaranhado de sensações. Misturavam a viagem ao ponto de encontro,

³⁴⁷ Trecho do livro da vida, citada na apresentação da tese.

acompanhada de uma espécie de assistente da pesquisa que eu nem conhecia, pequenas delícias de um lanche, uma conversa descontraída, um clima inocente. Pouco a pouco fui me deixando levar, fui ficando solta, as palavras se encaixavam em histórias tristes e alegres. Os espirais se desenrolavam e a entrada do túnel já podia ser vista. Foi então que surgiram as regras, sim elas existiam, não eram poucas, mas também não eram difíceis de cumprir. Ademais, eu me encontrava, naquele momento, definitivamente seduzida pelo caminho que se abria. E já tínhamos completado a etapa inicial dessa jornada que eu nem imaginava aonde ia nos levar.

Para a etapa posterior eu deveria estar acompanhada. Um objeto. Levei dois. Sou irridenta. Um deles me levava a tempos gostosos e ao mesmo tempo cheio de conflitos: os tempos de adolescente; jovem e um tantinho bela, despertava *paixões que nunca tiveram fim*. O outro objeto trazia alguém: a avó querida, com quem aprendi tanta coisa. E sua chegada trouxe o pai, a mãe, a infância guardada. Trouxe alegria e nostalgia. Revirou lembranças e ressignificou quase tudo. Túnel estranho; começa pelo mais profundo, pelo mais antigo. Bagunçou meu tempo! E depois de penetrar tão fundo, tinha que sair bruscamente e voltar à normalidade, à espera de um novo mergulho.

Os encontros cumpriam um rito bem definido, primeiro a viagem com aquele assistente que já ia me preparando, o lanche sempre saboroso, a conversa, mansa e doce, que parecia me hipnotizar e então: *Tchiboom!* Eu sentia o envolvente interior do tal túnel. Visitei os tempos de escola, templos onde encontrei a mim mesma e me tornei quem sou: Educadora. Aprendi que muito aprendi quando da escola fugi. Fiz poesia com o lembrar, o coração muitas vezes batia num compasso acima, não sei bem por quê. O ambiente era calmo, a memória tranqüila, mas ele insistia: *tum-tum, tum-tum*, um tantinho mais rápido. Sensação gostosa. E o repente exigia, já chega, hora de voltar.

Mesmo num ponto mais superficial desse túnel, esse momento do trabalho foi turbilhão. Cutuquei o recente das minhas lembranças com esse olhar de antes. Era de repente a menina que se percebia mãe. Era aluna levada, que se via com tantos alunos diante de si. Era bonitinha e amargurada. Tinha fé, mas também duvidava. Saí do túnel com os cabelos embaraçados assim como estavam as lembranças. Gostei. Percebo agora que o que senti era como o que sinto num daqueles brinquedos bem loucos dos parques de diversão.

O último encontro foi para revisitarmos todos aqueles pontos do túnel, era hora de assentarmos o que vimos, de respirar e refletir sobre o que vivemos. Fechamos elos que deixamos largados em outros momentos. E assim pude me deter em cada etapa do túnel, escorreguei mais devagar pela espiral, fui catando os retalhos para arrumá-los e costurar depois.

É o que estou fazendo agora. Faz parte do contrato. E me parece que, quando saí do túnel, pela última vez, saí diferente, transformada. Tanto a pessoa presente, o que era de se esperar, afinal uma experiência assim tão intensa, tinha de deixar fortes resultados, mas também o passado foi modificado, o que eu não esperava, acho que nunca mais vou recordar como antes. E aquele caleidoscópio, que levei no início, me serve outra vez para entender. O colorido desse túnel de memórias, suas múltiplas formas-significados, só as posso ver se for girando as lembranças, mas sempre de olhos fechados. (Hélida)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. (2000). *Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão*. Tese de Doutorado não publicada, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 38-54.
- ABELS, Christine. (1998). L'accompagnement de l'enfant placé dans son travail d'histoire de vie. In PINEAU, Gaston (Ed.), *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris : L'Harmattan.
- ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto. (2006 a). As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In SOUZA, Elizeu (Ed.), *Tempos, narrativas e ficções*. Porto Alegre: EDIPUCRS e Salvador: EDUNEB.
- ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto. (2006 b). Profissionalização docente e identidade – narrativas na primeira pessoa. In SOUZA, Elizeu (Ed.), *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS e Salvador: EDUNEB.
- ABREU, Isaura. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos 20 anos. In PIRES, Eurico Lemos (Ed.), *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições Asa, 39-94.
- ADÃO, Áurea. (1993). A história da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas. In NÓVOA, A. e BERRIO, J.R. (Ed.), *A História da Educação em Espanha e Portugal*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 123-135.
- ADÃO, Áurea. (1997). *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1-99/ 277-324.
- AFONSO, Natércio. (1994). Formação de professores e carreira docente. *Inovação*, 7, 13-22.
- ALARCÃO, Isabel, FREITAS, Cândido Varela, PONTE, João Pedro, ALARCÃO, Jorge, TAVARES, Maria José Ferro. (s/d.). *A Formação de Professores no Portugal de Hoje*. Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Acedido em Agosto de 2005, no *Web site* da: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Lisboa: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte-etc.doc>
- ALARCÃO, Isabel. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In ALARCÃO, Isabel (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 9-39.
- ALARCÃO, Isabel. (1996b). Ser Professor Reflexivo. In ALARCÃO, Isabel (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 171-189.
- ALAVA, Séraphin. (1995). Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'autoconstruction professionnelle. *Education Permanente*, 1(122), 79-93.
- ALEGRIA, Maria Fernanda. (2001). *A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. Acedido em Agosto de 2005, em: <http://www.crup.pt/Documentos%20PDF/praticapedagformainicialprofs.pdf>
- ALMEIDA, Cybele Crossetti. (1991). O magistério feminino laico no século XIX. *Teoria e Educação*, 4, 159-171.
- ALMEIDA, Jane Soares. (1996). Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, 96, 71-78.

- ALMEIDA, Jane Soares. (1997). Magistério primário em Portugal: conquista feminina do início do século. *Cadernos de Pesquisa*, 102, 65-88.
- ALTET, Marguerite. (2001) Les compétences de l'enseignants-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In PAQUAY, Léopold, ALTEL, Marguerite, CHARLIER, Évelyne e PERRENOUD, Philippe (Éds), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3^a edition). Bruxelles : De Boeck Université.
- ALTET, Marguerite. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Education Permanente*, 3(160), 101-160.
- ALVES, Francisco Cordeiro. (1997). *O encontro com a realidade docente: estudo exploratório (auto)biográfico*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1-9.
- ALVES, Francisco Cordeiro. (2000). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-20, 40-44, 243-248, 675-687.
- ALVES, José Matias. (Julho, 2006). ME apresenta novo estatuto - O teste final. "A Página", ano 15, 158, 23.
- ALVES, Nilda. (1997). *Múltiplas leituras da nova LDB*. Rio de Janeiro: Dunya Editora.
- AMBRÓSIO, Teresa. (1994). Exigências de investigação multidisciplinar em formação. Actas do Colóquio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Estado Actual da Investigação e Formação*. Porto: Afrontamento.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (1997). Perspectivas atuais da pesquisa sobre a docência. In CATANI, Denice Bárbara, BUENO, Belmira Oliveira, SOUSA, Cynthia Pereira e SOUZA, M. Cecília C. C. De (Ed.), *Docência, memória e gênero*. SP: Escrituras.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (2000). *A Pesquisa Educacional: Seus Rumos e Tendências Atuais*. Comunicação apresentada no III Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul, FAGED/UFRGS, Rio Grande do Sul.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (2001). *O tema da formação docente nas teses e dissertações brasileiras*. Acedido em: www.educaonline.pro.br
- ANFOPE. (2000). *Documento final do X Encontro Nacional*. Brasília.
- ANTÓNIO, Ana Sofia e TEODORO, António. (2003). Auto-representações das funções das professoras na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 2, 83-97.
- ARAGÃO, Rosália. (2004). Compreendendo a investigação narrativa de acções escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores. *Anais da 27^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu.
- ARAÚJO, Alberto Filipe. (1991). A voz pedagógica do mito de Hermes: para um novo espírito pedagógico. *Revista Portuguesa de Educação*: I.E., Universidade do Minho, 4(3), 107-113.
- ARAÚJO, Helena Costa e MAGALHÃES, Maria José. (2000). *Des-fiar as vidas. Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*. Lisboa: Comissão para igualdade e para os direitos das mulheres.
- ARAÚJO, Helena Costa e STOER, Stephen R. (1993). *Genealogias nas escolas: a capacidade de nos surpreender*. Porto: Edições Afrontamento.

- ARAÚJO, Helena Costa. (1990). Procurando a lutas escondidas através das histórias de vida. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 33-40.
- ARAÚJO, Helena Costa. (1993). Uma outra visão sobre o professorado em Portugal. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4.
- ARAÚJO, Helena Costa. (1995). Reconstruindo percursos e experiências de professoras primárias no período de transição da República para o Estado Novo. *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Ciências da Educação: Investigação e Acção, Vol.II. Braga, 351-356.
- ARAÚJO, Helena Costa. (2000). *As pioneiras na Educação : As Professoras Primárias na Viragem do Século: contextos, Percursos e Experiências, 1970-1933*. Porto: Afrontamento.
- ARAÚJO, Helena Costa. (2004). Em torno de subjectividades e de verstehen em histórias de vida de professoras primárias nas primeiras décadas do século XX. In ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Ed.), *A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- ARENDT, Hannah. (1972). *Entre o passado e o futuro*. SP: Perspectiva, 28-42.
- ARISTÓTELES. (2006). *Arte Poética*. SP: Martin Claret.
- ARROYO, Miguel G. (2000). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis-RJ : Vozes.
- ASTIER, Philippe. (1999). Activité et situation dans le « récit d'expérience ». *Education Permanente*, 2(139), 87-97.
- AZAMBUJA, Guacira de e OLIVEIRA , Valeska Fortes de. (2001). *Processos de formação de um professor*. Acedido em: www.educaonline.pro.br
- AZZAN, J. C. (1993). *Antropologia e interpretação*. Campinas: Unicamp.
- BALANDIER, Georges. (1990). Préface. In FERRAROTTI, Franco, *Histoire et Histoires de Vie: La méthode biographique dans les sciences sociales* (2ª tirage). Paris: Méridiens Klincksieck.
- BALESTRAT, Christine. (2000). Histoire de vie et alphabétisation : une pratique et son analyse. *Education Permanente*, 1(142), 147-157.
- BARBIER, Jean-Marie (Ed.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BARBIER, Jean-Marie. (1992). La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. *Education Permanente*, 112, 125-146.
- BARBIER, Jean-Marie. (1994). Tendances d'évolution de la formation er place du partenariat. *Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação e Formação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto: Afrontamento.
- BARBIER, Jean-Marie. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education Permanente*, 3(128), 11-26.
- BARBOSA, Manuel. (1998). Figuras da racionalidade pedagógica para uma epistemologia do ofício de educador. *Revista de Educação*, 7(2), 41- 52.
- BARROSO, João e CANÁRIO, Rui. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: práticas formativas e modos de gestão. *Actas do Colóquio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. *Estado Actual da Investigação e Formação*. Porto: Afrontamento.

- BASTOS, Maria Helena Câmara. (2003). Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e CUNHA, Maria Teresa Santos (Ed.), *Práticas de memória docente*. SP: Cortez.
- BAUDOIN, Jean-Michel e TURKAL, Laurence. (2000). Formations au singulier. *Education Permanente*, 1(142), 45-61.
- BELKAID, Malika. (1997). La vie en histoire(s). *Education et recherche*, 2, 224-235.
- BEM-PERETZ, Miriam. (1992). Episódios do passado evocados por professores aposentados. In NÓVOA, António (ED.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- BENAVENTE, Ana, COSTA, António F., MACHADO, Fernando L. e NEVES, Manuela C. (1991). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Teorema.
- BENJAMIN, Walter. (1993). *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- BENJAMIN, Walter. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus.
- BERNADOU, A. (1996). Savoir théorique et savoirs pratiques. L'exemple médical. In BARBIER, Jean-Marie (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France, 29-42.
- BERRY, M. (1996). Savoirs théoriques et gestion. In BARBIER, Jean-Marie (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France, 43-56.
- BERTAUX, Daniel. (1997). *Les Récits de Vie*. Paris : Éditions Nathan.
- BERTON, Jacques. (2000). Récits de vie et intervention sociale. *Education Permanente*, Vol. 1(142), 159-168.
- BESSIN, Marc. (1999). La compression du temps : une déritualisation des parcours de vie? *Education Permanente*, 1(138), 75-85.
- BIANCHI, Henry. (1999). Identité et épreuve du temps. *Education Permanente*, 1(138), 19-27.
- BIDARRA, Maria da Graça. (2002). Do grau de transmissividade das práticas de formação ao optimismo irrealista. *Revista de Educação*, XI, 1, 159-162.
- BONAMINO, Alicia e MARTINEZ, Sílvia Alicia. (2002). Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*, 80, 368-385.
- BONVALOT, Guy. (1995). Pour une autoformation « permanente » des adultes. *Education Permanente*, 1(122), 139-146.
- BOSI, Ecléa. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BOSI, Ecléa. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BOURDAGES, Louise. (1998). L'accompagnateur accompagné. La complexité relationnelle de la fonction doctorale avec les histoires de vie. In PINEAU, Gaston (Ed.), *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris : L'Harmattan.
- BOURDIEU, Pierre. (2001). A ilusão biográfica. In FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (Ed.), *Usos e abusos da História Oral*. RJ: Fundação Getúlio Vargas.

- BOURGAIN, Dominique. (1990). Écriture, représentations et formation : préalables à un projet de formation à écriture pour des adultes. *Education Permanente*, 102, 41-50.
- BOUTINET, Jean Pierre. (1999). Brouillage des âges et quêtes identitaires. *Education Permanente*, 1(138), 9-18.
- BRAGANÇA, Inês F. de S. (2003). Memórias e práticas instituintes na escola. *Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu.
- BRAGANÇA, Inês F. S. (1997). A pesquisa educacional e a formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 78(188/189/190), 413-471.
- BRAGANÇA, Inês F. S. (1998). A produção do saber docente na escola: possibilidades emancipatórias da narração na formação permanente do educador. *Contexto e Educação*, Editora UNIJUÍ, 50, 97-124.
- BRAGANÇA, Inês F. S. (2001a). Fragmentos autobiográficos: memória e formação contínua de professores. *Revista Contexto e Educação*, Editora UNIJUÍ, 63, 107-118.
- BRAGANÇA, Inês F. S. (2001b). Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a revista brasileira de estudos pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 82(200/201/202), 7-14.
- BRAGANÇA, Inês F. S. (2003, Setembro). *Pensando a formação de professores/as-pedagogos/as no Brasil: quando a memória e a narração atravessam a formação docente*. Comunicação apresentada no III Seminário Nacional: Educação e Poder, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- BRAGANÇA, Inês F. S. (2004). Formação permanente de educadores: memória e narração. In FIGUEIREDO, Haydée da Graça Ferreira (Ed.), *Vozes da educação: 500 anos de Brasil*. RJ: UERJ, DEPEXT.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. (2003). Memórias e Práticas Instituintes na Escola. *Anais da 26ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Poços de Caldas.
- BRUN, Patrick e BACHELART, Dominique. (2000). Histoires de vie et démarches collectives de construction d'histoire. *Education Permanente*, 1(142), 105-114.
- BRZEZINSKI, Iria e GARRIDO, Elsa. (2001). Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 82-100.
- BUENO, Belmira Oliveira, CHAMLIAN, Helena C., SOUSA, Cynthia Pereira, CATANI, Denice Bárbara. (2006) Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, 32(2), 385-410.
- BUENO, Belmira Oliveira, SOUSA, Cynthia Pereira, CATANI, Denice Bárbara, SOUZA, Maria Cecília C. C. (1993). Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, 4 (1/2), 299-318.
- BUENO, Belmira Oliveira. (1996). *Autobiografia e formação de professores: Um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. Tese de Livre Docência, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.
- BUENO, Belmira Oliveira. (1997). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Anais da 20ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu.

- BUENO, Belmira Oliveira. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, 1(28), 11-30.
- BURKE, Peter (Ed.). (1992). *A escrita da História: novas perspectivas*. SP: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- CACHAPUZ, António. (2002). A formação inicial de professores na encruzilhada do processo de Bolonha. *Revista de Educação*, XI(1), 31-36.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. (1995). A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, 95, 5-12.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. (2000). *Educação em Revista*, 32, 123-122.
- CAMPOS, Bártolo Paiva. (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições Asa, 9-19, 21-29, 119-134, 135-153.
- CAMPOS, Bártolo Paiva. (1993). As ciências da educação em Portugal. *Inovação*, 6, 11-28.
- CAMPOS, Bártolo Paiva. (1995). Desenvolvimento recente das Ciências da Educação em Portugal. *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Ciências da Educação: Investigação e Acção, Vol.I. Braga,13-16.
- CAMPOS, Bártolo Paiva. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, Rui. (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4(1), 77-92.
- CANELHAS, Sara e NOGUEIRA, Paulo. (2004). Ensaio(s) de autoformação por uma escrita colectiva. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 87-107.
- CARBONNEAU, M. E HÉTU, Jean-Claude. (2001). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In PAQUAY, Léopold, ALTEL, Marguerite, CHARLIER, Évelyne e PERRENOUD, Philippe (Éds), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3^a édition). Bruxelles : De Boeck Université, 77-96.
- CARDOSO, Carlos Manuel Neves. (Janeiro, 2007). Sobre a importância de uma licenciatura em educação básica. "A Página", ano 16, 163, 8.
- CARDOSO, Carlos. (s/d.). E a formação inicial de professores? Em que ficamos Senhor Ministro? "A página". Acedido em Agosto de 2005, em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2244>
- CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. (2002). *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco.
- CARINO, Jonaedson. (1999). A biografia e sua instrumentalidade educativa. *Educação e Sociedade*, 67, 153-181.
- CARLOS, José A. 1991. O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. *Inovação*, 4(1).
- CARRÉ, Philippe et al. (1995). Editorial. *Education Permanente*, 1(122).
- CARRÉ, Philippe. (1995). L'autodirection en formation : contribution à une analyse ternaire de l'autoformation. *Education Permanente*, 1(122), 221-232.
- CASTRO, Magali de. (2005). Reflexões Sobre a Profissão Docente: Antigas Professoras Falam Sobre o Passado e o Presente da Professora Primária. *Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu.

- CATANI, Denice Barbara e VICENTINI, Paula Perin. (2003). "Minha vida daria um romance": lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e CUNHA, Maria Teresa Santos (Ed.), *Práticas de memória docente*. SP: Cortez.
- CATANI, Denice Bárbara, BUENO, Belmira Oliveira, SOUSA, Cynthia Pereira e SOUZA, M. Cecília C. C. de (Ed.). (1997). *Docência, memória e gênero*. SP: Escrituras.
- CATANI, Denice Bárbara. (2000). Distâncias, vizinhanças, relações: comentários sobre os estudos sócio-histórico-comparados em educação. In NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen (eds.), *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira A. O.; SOUSA, Cynthia P. de Sousa. (2000). "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, 111.
- CAVACO, Maria Helena. (1995). O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, António (Ed.), *Profissão Professor* (2ª edição). Porto: Porto Editora, 7-34.
- CEIA, Carlos. (2003). *As Reformas Necessárias nos Cursos de Formação de Professores*. Acedido em Agosto de 2005, em: http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/E_reformas%20cursos%20profs.htm
- CEIA, Carlos. (2005). *O défice de qualidade da formação inicial de professores*. Acedido em Agosto de 2005, em: http://www.educare.pt/PrintPreview.asp?Fich=ESP_20050615_492&Autor=
- CERTEAU, Michel. (1979). A operação histórica. In LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre, *História: novos problemas* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CHAGAS DE CARVALHO, Marta Maria. (2002). A república, a escola e os perigos do alfabeto. In PRADO, Maria Lígia Coelho e VIDAL, Diana Gonçalves (Ed.), *A margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. SP: Edusp.
- CHAIX, Marie-Laure. (1996). L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire. *Education Permanente*, 3(128), 103-115.
- CHARTIER, Roger.(1990). *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL.
- CHAVES, Idália Sá. (2002). Formação de Professores: Modelos de Referência na Universidade de Aveiro. *Revista de Educação*, XI(1), 150-153.
- CHENÉ, Adèle. (1988). A narrativa de formação e a formação de formadores. In NÓVOA, António e FINGER, Matthias, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- CIFALI, Mireille. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. In PAQUAY, Léopold, ALTEL, Marguerite, CHARLIER, Évelyne e PERRENOUD, Philippe (Éds), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3ª edition). Bruxelles : De Boeck Université, 119-136.
- CONDE, Idalina. (1993). Falar da vida. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 14, 199-222.
- CONHEN, D. e MANION, F. (1992). *Métodos de investigación en educación*. Madrid: Muralla Ediciones.
- CONNELLY, F. Michael e CLANDININ, D. Jean. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Teachers College: Columbia University.

- CONTRERAS, José. (2002). *A autonomia de professores*. SP : Cortez.
- CORREIA, José Alberto. (1991). Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores. *Inovação*, 4(1), 149-165.
- CORTESÃO, Irene. (1996). Reflexões sobre histórias de vida: no cruzamento de três olhares sobre a escola. *Educação, Sociedade e Culturas*, 5, 175-207.
- CORTESÃO, Luísa. (1991). Formação: algumas expectativas e limites – reflexões críticas. *Inovação*, 4(1), 93-99.
- CORTESÃO, Luísa. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção: reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do séc. XXI*. Porto: Afrontamento.
- CORTESÃO, Luíza e STOER, Stephen R. (1999). Acerca do trabalho do professor: da tradução à produção do conhecimento no processo educativo. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 33-45.
- COSME, Ariana e TRINDADE, Rui. (Fevereiro, 2007). Afirmar a profissão docente: encruzilhadas e desafios. *"A Página"*, 164, 20.
- COSME, Ariana e TRINDADE, Rui. (Janeiro, 2007). Escola a Tempo Inteiro: O que fazer ? *"A Página"*, 163, 20.
- COSME, Ariana. (s/d). Da reinvenção do modo de educação escolar à reinvenção da profissão de professor: contributo para um debate acerca do mal-estar docente. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 183-213.
- COSME, Ariana. (s/d). *Formação de Professores e Escolaridade Básica*. Acedido em Agosto de 2005, em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1073>
- COSME, Ariana. (s/d). *A propósito do recém-criado Regulamento das Modalidades de Acções de Formação... ou o direito à indignação!* Acedido em Agosto de 2005, em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=68>
- COSTA, António Almeida. (1988). A concepção do projecto de reforma. *Revista Portuguesa de Educação: CEEDC, Universidade do Minho*, 1(3), 7-20.
- COSTA, Áurea de Carvalho. (2004). Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. *Revista de Educação*, XII(2), 95-106.
- COSTA, Ricardo Jorge Costa. (Fevereiro, 2007). O que está a acontecer com os professores contratados é um enorme retrocesso. *"A Página"*, 164, 28.
- COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. (1994). A prática das Histórias de vida em formação: um processo de investigação e de formação. Actas do Colóquio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Estado Actual da Investigação e Formação*. Porto: Afrontamento.
- COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. (1995a). Autoformation et conscientisation du sujet féminin. *Education Permanente*, 1(122), 53-62.
- COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. (1995b). Experiência e autoformação. *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Ciências da Educação: Investigação e Acção, Vol.II. Braga, 333-337.
- COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. (1995c). Experiência e autoformação. *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Ciências da Educação: Investigação e Acção, Vol.II. Braga.

- COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. (1998). Autoformação e transformação das práticas profissionais dos professores. *Revista de Educação*, VII(2), 53-62.
- COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. (2002a). Seminário – Histórias de Vida. In MALPIQUE, Manuela, *Histórias de vida*. Porto: Campo das Letras – Editores, 151-153.
- COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. (2002b). O porquê e para quê do uso das histórias de vida. In MALPIQUE, Manuela, *Histórias de vida*. Porto: Campo das Letras – Editores, 155-160.
- COUCEIRO, Maria do Loureto Paiva. (1992). *Processo de autoformação: uma produção singular de si-próprio*. Monte de Caparica: Universidade Nova de Lisboa.
- COURTOIS, Bernadette. (1995). L'expérience formatrice : entre auto et écoformation. *Education Permanente*, 1(122), 31-45.
- CRUZ, Isabel et. al. (2003). *A Declaração de Bolonha e a Formação Inicial de Professores nas Universidades Portuguesas*. Lisboa. Acedido em Agosto de 2005, em: <http://www.crup.pt/Documentos%20PDF/decbolonhaformaprofessores.pdf>
- CRUZ, Léa. (2005). *Línguas cortadas: medo e silenciamento no trabalho do professor*. Niterói: EDUFF/INTERTEXTO e SP: Xamã.
- CUNHA, António Camilo. (2003). A socialização dos professores e o ciclo de vida profissional. *Educação em Revista*, 4, 51-64.
- CUNHA, Maria Isabel. (1994). *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus.
- CUNHA, Maria Isabel. (1996). Ensino com pesquisa: a pratica do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*, 97, 31-46.
- CUNHA, Maria Isabel. (2001) Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, 23(1 e 2), 185-195, 1997.
- CUNHA, Maria Tereza S. (1993). Biblioteca das moças: contos de fada ou contos de vida? *Cadernos de Pesquisa*, 85, 54-62.
- CURIE, Jacques. (2002). Parcours professionnels et interdépendances des domaines de vie. *Education Permanente*, 1(150), 23-32.
- DA ROS, Sílvia Zanatta, WILL, Daniela E. Monteiro, CERNY, Roseli Zen e BAZZO, Vera Lúcia. (2001). Fala Pedagogia: um estudo sobre o perfil acadêmico dos estudantes e suas opiniões sobre este curso da UFSC. *Anais da 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu.
- DAVALLON, Jean. (1999). *A imagem, uma arte de memória?* Comunicação apresentada no Simpósio “Caminhos do Pensamento: Horizontes da Memória”, Rio de Janeiro.
- DAVALLON, Jean.(1985). *La formation enjeu de l'évaluation* (3ª édition). Berne, Frankfurt: Peter Lang, 1-67.
- DECOMPS, B. e MALGLAIVE, G. Comment asseoir le concept d'université professionnelle? (1996). In BARBIER, Jean-Marie (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Prezes Universitaires de France, 57-72.
- DECRETO-LEI n.º 15/2007 de 19 de Janeiro. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.min-edu.pt.
- DECRETO-LEI n.º 249/92 de 9 de Novembro. Portugal. Acedido em Agosto de 2005, em: <http://www.spn.pt/?xpto=27&cat=17&doc=376&mid=115>.

- DECRETO-LEI n.º 274/94 de 28 de Outubro. Portugal. Acedido em Agosto de 2005, em: <http://www.spn.pt/?xpto=27&cat=17&doc=377&mid=115>.
- DECRETO-LEI n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.min-edu.pt.
- DELFORCE, Bernard e HÉDOUX, Martine. (1990). Représentations de la langue et représentations du savoir dans des formations à l'écrit : pour une pédagogie des ruptures. *Education Permanente*, 102, 51-61.
- DELGADO, Marcia Cristina. (s/d). *Os santinhos de Soledade os acervos pessoais como fontes*. Acedido em: www.educaonline.pro.br
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e ANTUNES, Fátima Ferreira. (1993). Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesuquisa*, 86, 5-14.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, TENCA, Sueli Cotrim, TENCA, Álvaro. (1985). Os alunos e o ensino na república velha através das memórias de velhos professores. *Cadernos de Pesquisa*, 52, 61-71.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. (1984). Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª república em São Paulo. *Cadernos CERU*, 19, 197-205.
- DESPACHO NORMATIVO n.º 1/2005 de 5 de Janeiro. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.min-edu.pt.
- DEUSDADO, Ferreira. (1995). *Educadores Portugueses*. Porto: Lello e Irmão – Editores, 83-254.
- DIAS, Fátima Rezende Naves e CICILLINI, Graça Aparecida. (2002). Pela Narrativa Dialógica... Os Movimentos de Constituição de Formação de Professores a partir do Interior da Escola. *Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu.
- DIAS, José Ribeiro. (2002). 30 anos de formação de professores em Portugal. *Revista de Educação*, XI(1), 153-156.
- DOMINICÉ, Pierre, GAULEJAC, Vincent de, JOBERT, Guy e PINEAU, Gaston. (2000a). Que faire des histoires de vie ? Retour sur quinze ans de pratiques. *Education Permanente*, 1(142), 217-239.
- DOMINICE, Pierre, JOSSO, Marie-Christine, MONBARON, Jacqueline e MULLER, Ronald. (2000b). Donner une place au sensible pour penser la formation. *Education Permanente*, 1(142), 95-104.
- DOMINICÉ, Pierre. (1985). *La formation enjeu de l'évaluation* (3ª édition). Berne, Frankfurt: Peter Lang, 1-67.
- DOMINICÉ, Pierre. (1988a). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Ed.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- DOMINICÉ, Pierre. (1988b). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Ed.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- DOMINICÉ, Pierre. (1988c). O que a vida lhes ensinou. In NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Ed.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- DOMINICÉ, Pierre. (1999). La formation adulte en tant que régulateur des itinéraires de vie. *Education Permanente*, 1(138), 143-151.

- DOMINICÉ, Pierre. (2000). *Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DUBAR, Claude. (1990). L'enjeu des expériences de formation innovante en entreprise : un nouveau processus de socialisation professionnelle. *Education Permanente*, 104, 51-55.
- DUBAR, Claude. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Education Permanente*, 3(128), 37-44.
- DUBAR, Claude. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação e Sociedade*, 62, 13-30.
- DUMAZEDIER, Joffre. (1995). Aides à l'autoformation: un fait social d'aujourd'hui. *Education Permanente*, 1(122), 243-256.
- ELLIOTT, John. (1993). Introduction. In ELLIOTT, John (Ed.), *Reconstructing Teacher Education*. London: The Falmer Press, 1-12.
- ELLIOTT, John. (1993). The assault on rationalism and the emergence of the social market perspectives. In ELLIOTT, John (Ed.), *Reconstructing Teacher Education*. London: The Falmer Press, 20-30.
- ELLIOTT, John. (1993). Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education. In, ELLIOTT, John (Ed.), *Reconstructing Teacher Education*. London: The Falmer Press, 15-19.
- ESTADES, Jacqueline e JACOBI, Daniel. (1990). Ecrire un mémoire : prescrire ou guider ? *Education Permanente*, 102, 63-75.
- ESTEVÃO, Carlos Vilar e AFONSO, Almerindo Janela. (1991). Contextos organizacionais e construção da identidade profissional: profissionalidade docente nos ensinos público e privado. *Inovação*, 4(2-3), 155-165.
- ESTEVES, Manuela. (1991). Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores. *Inovação*, 4(1), 101-111.
- ESTRELA, Maria Teresa. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *CEEP*, Universidade do Minho. 14(1), 27-48.
- ESTRELA, Maria Teresa. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. *Revista de Educação*, XI(1), 17-29.
- ESTRELA, Maria Teresa. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. *Revista de Educação*, 1, 17-29.
- FABRE, Michel. (1995). La formation comme régime nocturne : raison narrative et formation. *Education Permanente*, 1(122), 179-189.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. (2000). A criação do museu escola primária no Porto: uma experiência de constituição de fontes para a história da educação primária em Portugal. *Revista de Educação*, IX(2), 49-58.
- FENPROF. (2006). O "Estatuto do ME" ofende os professores e não serve a Escola Pública. Acedido em 7 de Janeiro de 2007, no *Web site* da Federação Nacional dos Professores, em: <http://www.fenprof.pt>.
- FERNANDES, Rogério. (1998). Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910). *Revista de Educação*, 1, 35-48.
- FERNANDES, Rogério. (1999). Dois anos de trabalho no ensino básico (1974- 1976). *Educação, Sociedade e Culturas*, 11, 9-27.

- FERNANDEZ, Elias Blanco e PACHECO, José Augusto. (1990). A problemática de práticas na formação inicial integrada de professores. *Revista Portuguesa de Educação*: I.E., Universidade do Minho, 4(3), 63-71.
- FERRAROTTI, Franco. (1990). *Histoire et Histoires de Vie: La méthode biographique dans les sciences sociales* (2ª tiragem). Paris : Méridiens Klincksieck.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*, (3ª edição). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (Ed.). (2001). *Usos e abusos da História Oral*. RJ: Fundação Getúlio Vargas.
- FIGUEIRA, Maria de Lourdes Rodrigues Cardoso. (1996). *Fragmentos da Memória: Reflexões sobre o Quotidiano do Professor*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FINGER, Mathias. (1988). As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In NÓVOA, António e FINGER, Matthias, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- FLORES, Maria Assunção. (2004). Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos. *Revista de Educação*, 2, 107-117.
- FOND-HARMANT, Laurence. (1995). Approche biographique et retour aux études. *Education Permanente*, 4(125), 1-26.
- FONTANA, Roseli A. Cação. (2005). *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica.
- FONTES, Carlos. (s/d). *Formação Contínua de Professores: Últimas Décadas*. Acedido em Agosto de 2005, em: <http://educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm>
- FONTOURA, Maria Madalena. (1992). Fico ou vou-me embora? In NÓVOA, António (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. (1994). Escola rural mineira: observações produzidas a partir de depoimentos de antigas professoras. *Educação em Revista*, 18 e 19, 80-92.
- FOX, Mem. (1995). *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book.
- FRANCEQUIN, Ginette e BLANCHÉ, Anasthasia. (2000). Histoires de vie et démarches d'orientation. *Education Permanente*, 1(142), 185-194.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. (2000). História de vida: uma abordagem emancipatória aliando pesquisa e formação de professor reflexivo. *Anais da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu.
- FRANCO, Maria Ciavatta. (2000). Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação e Sociedade*, 21(72), 197-230.
- FRANCO, Maria Ciavatta. (2002). *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica*. RJ: DP&A.
- FRANÇOIS, Etienne. (2001). A fecundidade da História Oral. In FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (Ed.), *Usos e abusos da História Oral*. RJ: Fundação Getúlio Vargas.
- FREIRE, Paulo. (1982). *Ação Cultural para Liberdade* (8a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1983). *Pedagogia do Oprimido* (13a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

- FREIRE, Paulo. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1994). *Professora sim, tia não* (5a. ed.). SP: Olho d'Água.
- FUSULIER, Bernard e MAROY, Christian. (1996). Formation par le travail et reconstruction identitaire. *Education Permanente*, 3(128), 117-133.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. (1993). Prefácio. In BENJAMIN, Walter, *Magia e Técnica, Arte e Política*. SP: Brasiliense.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. (1994). *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva.
- GAGNEPAIN, J. J. e ANDRÉ, J. C. Les savoirs de l'ingénieur. (1996). In BARBIER, Jean-Marie (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Prezes Universitaires de France, 91-100.
- GALVANI, Pascal.(1995). Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation. *Education Permanente*, 1(122), 97-111.
- GALVÃO, Cecília. (2000). Da formação à prática profissional. *Inovação*, 13(2-3), 57-82.
- GAMEIRO, Felícia Prudêncio. (2004). *Factores de Constrangimento nas Práticas Educativas no Jardim de Infância*. Edições Cosmos, 23-48.
- GARCIA, Carlos Marcelo. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Ed.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GASPARELLO, Vânia Medeiros. (2006). Subjetividade e formação de professores: algumas reflexões a partir da Psicologia Analítica. *E-Curriculum*, 2(3). Acedido em 28 de maio de 2008 em: www.pucsp.br/ecurriculum.
- GATTI, Bernadete A., ESPOSITO, Yara Lúcia e SILVA, Rose Neubauer. (1994). Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, 48, 248-260.
- GATTI, Bernadete Angelina. (1996). Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, 98, 85-90.
- GHEDIN, Evandro Luiz. (2001). Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *Anais da 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu.
- GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora, p.177-228.
- GINZBURG, Carlo. (1989). *Mitos, Emblemas e Sinais*. SP: Companhia das Letras.
- GÓMEZ, Angel Pérez. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, António (Ed.), *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- GONÇALVES, José Alberto M. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, António (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- GONÇALVES, Óscar F. e ALVES, José F. (1995). Desafios do professor numa escola pós-moderna: a construção narrativa da existência. *Colóquio Educação e Sociedade*, 10, 137-151.

- GOODSON, Ivor F. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, António (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- GRINÉ, Maria de Jesus. (1992). *Reforma educativa: história de uma vivência (1º ciclo)*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- GUARNIERI, Maria Regina, GIOVANNI, Luciana Maria e AYELO, Ana Lúcia. (2001). Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática de elaboração de registros pelos professores. *Anais da 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu.
- HALBWACHS, Maurice. (1990). *A memória coletiva*. SP: Vértice.
- HOLLY, Mary Louise. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In NÓVOA, António (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- HORTALE, Virgínia Alonso e MORA, José-Ginés. (2004). Tendências das Reformas da Educação Superior na Europa no Contexto do Processo de Bolonha. *Educação e Sociedade*, 25(88), 937-960, Especial – Out.
- HUBERMAN, Michael. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, António (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- INEP. Saeb. Acedido em Fevereiro de 2007, em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>
- JESUS, S.N.; ABREU, M.V., ESTEVE, J.M. e LENS, W. (1996). Uma abordagem sociopolítica do mal-estar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXX, 1, 51-64.
- JESUS, Saul Neves e ABREU, Manuel Viegas. (1994). Projecto profissional e expectativas de realização dos professores – um estudo exploratório. *Inovação*, 7, 215-221.
- JOSSO, Marie-Christine. (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Ed.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- JOSSO, Marie-Christine. (1991). *Cheminer vers soi*. Suisse: Editions l'Age d'Homme.
- JOSSO, Marie-Christine. (1994). Convergências e Interdisciplinaridade da Investigação em Formação. *Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação e Formação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto: Afrontamento, 69-84.
- JOSSO, Marie-Christine. (1998). Cheminer avec: interrogations et défis posés par la recherche d'un art de la convivance en histoire de vie. In PINEAU, Gaston (Ed.), *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris : L'Harmattan.
- JOSSO, Marie-Christine. (2002a). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- JOSSO, Marie-Christine. (2002b). Revaloriser l'imaginaire dans la formation pour inventer la mutation culturelle. In MALPIQUE, Manuela, *Histórias de vida*. Porto: Campo das Letras – Editores.
- JOUTARD, Philippe. (2001). História Oral: balanço da metodologia e da produção dos últimos 25 anos. In FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (Ed.), *Usos e abusos da História Oral*. RJ: Fundação Getúlio Vargas.
- KENSKI, Vani Moreira. (1994). Memória e Ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 90, 45-51.
- KENSKI, Vani Moreira. (1995). Sobre o Conceito de Memória. In FAZENDA, Ivani (Ed.), *A pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. SP, Papirus.

- KENSKI, Vani Moreira. (1997). Memórias e formação de professores interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In CATANI, Denice Bárbara, BUENO, Belmira Oliveira, SOUSA, Cynthia Pereira e SOUZA, M. Cecília C. C. de., *Docência, memória e gênero*. SP: Escrituras.
- KRAMER, Sonia. (1994). A Formação do Professor como Leitor e Construtor do Saber. In MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Ed.), *Conhecimento e Formação do Professor*. Campinas, SP: Papyrus.
- KRAMER, Sonia. (1995). Dando vez ao mestre. *Presença Pedagógica*, julho/agosto, 5-21.
- KRAMER, Sonia. (1998). Leitura e escrita de professores. *Revista Brasileira de Educação*, nº 7, p. 19-41.
- LACERDA, Lilian Maria. (2001). Rastreamento memórias femininas: reconstruindo histórias de leitoras. *Educação em Revista*, 33, 67-90.
- LAINÉ, Alex. (2000). L'histoire de vie, un processus de « métamorphose ». *Education Permanente*, 1(142), 29-43.
- LANI-BYLE, Martine. (2000). Histoire de vie et transmission intergénérationnelle. *Education Permanente*, 1(142), 85-93.
- LAPO, Flavinês Rebolo e BUENO, Belmira Oliveira. 2003. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 118.
- LAZEGA, Emmanuel. (1990). Introduction. In FERRAROTTI, Franco, *Histoire et Histoires de Vie: La méthode biographique dans les sciences sociales* (2ª tirage). Paris : Méridiens Klincksieck.
- LE GRAND, Jean-Louis. (1998). Considérations Critiques sur les Modeles Maieutiques. In PINEAU, Gaston (Ed.), *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris : L'Harmattan.
- LE MEUR, Georges. (1995). La praxéogogie : une néoautodidaxia. *Education Permanente*, 1(122), 113-124.
- LE MOIGNE, Jean-Louis. (1995). Paradoxe autoformation, merveilleuse et pourtant intelligible. *Education Permanente*, 1(122), 201-212.
- LEAL, Maria Cristina. (2003). Retratos da educação brasileira: contraste entre a educação republicana imaginada e realizada. In LEAL, Maria Cristina e PIMENTEL, Marília Araújo Lima (Ed.), *História e memória da escola nova*. SP: Edições Loyola.
- LEBERT, Georges. (1995). Autonomie et autoréférence en éducation : quelques points de repère. *Education Permanente*, 1(122), 191-200.
- LEBLOND, Fabienne. (2002). Relire et relier nos souvenirs : L'accompagnement intergénérationnel. *Education Permanente*, 4(153), 57- 68.
- LEI 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Brasil. Acedido em Fevereiro de 2007, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm.
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro. Portugal. Acedido em Agosto de 2005, em: [http://www.min-
du.pt/Scripts/ASP/news_det.asp?newsID=353&categoriaID=pri](http://www.min-
du.pt/Scripts/ASP/news_det.asp?newsID=353&categoriaID=pri).
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL n.º 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasil. Acedido em Fevereiro de 2007, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

- LEI Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006. Brasil. Acedido em Fevereiro de 2007, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm.
- LEJEUNE, Philippe. (2003). Definir autobiografia. In MOURÃO, Paula (Ed.), *Autobiografia, Auto-Representação*. Lisboa: Edições Colibri.
- LELIS, Isabel. (1993). *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio* (2ª ed.). SP: Cortez.
- LELIS, Isabel. (2001). Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, 17.
- LERBET, Georges. (1990). Recherche-action, écriture et formation d'adultes. *Education Permanente*, 102, 143-147.
- LEWIS, Óscar. (1961). *Os filhos de Sánchez*. Portugal: Moraes Editores.
- LHOTELLIER, Alexandre. (1995). Action, praxéologie et autoformation : un fait social d'aujourd'hui. *Education Permanente*, 1(122), 243-256.
- LIBÂNEO, José Carlos. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, S.G. e GHEDIN, Evandro (Ed.), *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. SP: Cortez, 53-79.
- LIMA, Licínio. (2006, Outubro). C. Bolonha à portuguesa? "*A Página*", 160, 9.
- LINHARES, Célia F. S. (1994). *A crise do político na educação - a imposição da estratégia: espaço de servidão versus a emancipação dos sujeitos históricos na construção da ética*. Tese para concurso de professor titular, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói.
- LINHARES, Célia F. S. (1995a). *Sujeito histórico e memória cultural: contradições e desafios*. Texto não publicado, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói.
- LINHARES, Célia F. S. (1995b). Comparação dos sistemas educativos: extravios e promessas para o novo século. *Anais do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Braga.
- LINHARES, Célia F. S. (1996). *A invenção da Escola Pública: o legado das vozes e das letras na formação dos professores*. Texto não publicado, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói.
- LINHARES, Célia F. S. (2000). *Experiências Instituintes em Escolas Públicas: memórias e projetos para a formação de professores*. Projeto de Pesquisa, CNPq. Rio de Janeiro.
- LINHARES, Célia F. S. (2001). *Relatório Resumido*. Relatório de Pesquisa, CNPq. Rio de Janeiro.
- LINHARES, Célia F. S. (2003). Memórias e narrações como leitura e releitura do mundo em Paulo Freire. In LINHARES, Célia e TRINDADE, Maria Nazaret, *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- LINHARES, Célia F. S. (2005). *Relatório resumido*. Relatório preparado para o CNPq.
- LINHARES, Célia F. S. (2005a). *Experiências Instituintes em Escolas Públicas e Formação Docente: Brasil e Portugal*. Texto não publicado, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói.
- LINHARES, Célia F. S. (2005b). *Relatório resumido*. Relatório preparado para o CNPq. Niterói: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

- LINHARES, Célia F. S. (2005c). *Enluarar amnésias, abrir atalhos para educar*. Texto não publicado, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói.
- LINHARES, Célia F. S.(2007a). *Conhecimentos docentes e suas relações poéticas com uma democracia cognitiva*. Comunicação oral em congresso.
- LINHARES, Célia F. S.(2007b). Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. *Revista de Educação Pública*, 16 (31), 139-160.
- LINHARES, Célia Frazão e NUNES, Clarice. (2000). *Trajetórias de Magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública*. RJ: Quartet.
- LOPES, Amélia e RIBEIRO, Agostinho. (2000). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (dês)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 43-58.
- LOPES, Amélia e RIBEIRO, Agostinho. (2000a). A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 13(2-3), 39-55.
- LOPES, Amélia e RIBEIRO, Agostinho. (2000b). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (dês)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 43-58.
- LOPES, Amélia. (1994). Professores e Identidade: condições psicossociais de mudança. Actas do Colóquio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Estado Actual da Investigação e Formação*. Porto: Afrontamento.
- LOPES, Amélia. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LOPES, Amélia. (2001). *Professoras e Identidade: um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto: Asa editores.
- LOPES, Amélia. (2002). Construção de identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*, XI(2), 35-52.
- LOPES, E. M. T. (1989). *Perspectivas Históricas da Educação*. SP : Ática.
- LOURO, Guacyra Lopes. (1997). Gênero e Magistério: identidade, história e representação. In CATANI, D.B (et al.), *Docência, memória e gênero*. SP, Escrituras.
- LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, 89, 1159-1180.
- LUDKE, Menga. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, 74, 77-97.
- L UWISCH, Feema Elbaz. (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação*, XI, (2), 21-33.
- MALPIQUE, Manuela. (2002). *Histórias de vida*. Porto: Campo das Letras – Editores.
- MARCELO, Carlos. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 51-75.
- MARCONDES, Danilo. (2000). *Textos básicos de Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- MARMOZ, Louis. (1993). O professor e seus espelhos. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 13-40.
- MARQUES, Maria Emilia Ricardo. 1995. De la reproduction des savoirs à l’autoformation. *Education Permanente*, 1(122), 47-52.

- MARTINEZ, Alessandra Frota. (1997). Educar e instruir: olhares pedagógicos sobre a criança pobre no século XIX. In MARTINEZ, Alessandra Frota, *Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX*. RJ: Editora Universitária Santa Úrsula.
- MARTINS, Ernesto Candeias. (1991). A formação permanente dos professores dentro do sistema educativo. *Inovação*, 4(1), 113-133.
- MATOS, Manuel. (2006, Agosto/Setembro). Um pequeno contributo para a sua análise: revisão do estatuto da carreira docente. *"A Página"*, 159, 13.
- MATTA, Héliida Gmeiner. (2008). *Crônicas de uma trajetória docente*. Niterói: Intertexto.
- MATURANA, Humberto, MPODOZIS, Jorge e LETELLIER, Juan Carlos. (s/d). *Cérebro, linguagem e a origem das funções mentais humanas*. Texto não publicado, Universidad de Chile, Departamento de Biología, Facultad de Ciencias, Santiago, Chile.
- MATURANA, Humberto. (2002). *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- MEDEIROS, Régis Nunes. (s/d). *A Formação Continuada no Brasil, Portugal e Espanha*. Acedido em Agosto de 2005, em: http://www.sbec.org.br/evt_2003.php
- MEHAUT, Philippe. (1990). Les temps de l'entreprise et la formation. *Education Permanente*, 104, 57-64.
- MEIER, Patrick, RAMBAUD, Marie-Hélène. (1999). Parler, écouter, écrire... De quelques effets sensibles de l'atelier d'écriture. *Education Permanente*, Supplément, 207-215.
- MEIRIEU, Philippe. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF éditeur.
- MELO, Paulo. (2006, Agosto/Setembro). Contributo para um debate necessário: revisão do estatuto da carreira docente. *"A Página"*, 159, 12.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. (1994). Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa*, 90, 36-44.
- MIALARET, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en education. In BARBIER, Jean-Marie (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Prezes Universitaires de France, 161-188.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (2003). Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras. In MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e CUNHA, Maria Teresa Santos (Ed.), *Práticas de memória docente*. SP: Cortez.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. (1996). *Parâmetros Curriculares Nacionais: documento introdutório*. Brasília: MEC.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. (1993). *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. (2001). *Documento Norteador para comissões de verificação com vistas à autorização e reconhecimento de curso de Pedagogia*. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Brasil. Acedido em Fevereiro de 2007, em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Licenc.pdf>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Proformação. Brasil. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.mecsrv04.mec.gov.br.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas - 1974-1999 - Continuidades e Rupturas*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.min-edu.pt.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2004). *Sistema educativo português: situação e tendências – 1990 - 2000*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007a). *1º ciclo do ensino básico recorrente*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007b). *30 anos de Estatísticas da Educação*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.giase.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007c). *Alunos matriculados – estrutura, segundo nível de educação/ensino, por ano lectivo (%)*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.giase.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007d). *Alunos matriculados, segundo a natureza do estabelecimento, distribuição percentual, por nível e modalidade de ensino*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.giase.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007e). *Alunos matriculados, segundo a natureza institucional e a modalidade de ensino, por ano lectivo*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.giase.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007f). *Calendário Escolar 2006/2007*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007g). *Crianças inscritas / alunos matriculados, por nível de ensino: anos lectivos 2005/06 e 2006/07*. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.giase.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007h). *Educação 2006: 50 Medidas de Política para melhorar a escola pública*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007i). *Estabelecimentos de ensino, por natureza do estabelecimento*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.giase.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007j). *Números da Educação*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.giase.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007l). *Orientação e apoios educativos*. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007m). *Orientação escolar e profissional*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007n). *Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007o). *Provas de aferição*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007p). *Recenseamento escolar 2006/07*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.giase.min-edu.pt.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (s/d). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.dgidec.min-edu.pt.
- MIRANDA, Guilhermina Lobato. (1992). Formar professores – apontamentos críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(2),137-147.

- MIRANDA, Maria Salete de. (2005). Docência e Devir: com a palavra a professora... *Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu.
- MLÉKUZ, Gérard. (1995). La TSF, le Kini et l 'étrange lucarne. *Education Permanente*, 1(122), 131-138.
- MOISAN, André. (1992). Autoformation et situations de travail. *Education Permanente*, 112, 107-113.
- MOISAN, André. (1995). Autoformation et organisation apprenante. *Education Permanente*, 1(122), 15-29.
- MOITA, Maria da Conceição. (1992). Percursos de Formação e de Trans-Formação. In NÓVOA, António (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- MOLINIÉ, Muriel. (2000). Ecrire son histoire pour penser la culture. *Education Permanente*, 1(142), 133-146.
- MONTEIRO, A. Reis. (2000). Ser professor. *Inovação*, 13(2-3), 11-37.
- MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. (2005). Desenvolvimento Profissional da Docência: Uma Experiência de Formação. *Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu.
- MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos e JESUS, Regina de Fátima. (2001). *Formação de professoras - percebendo o entrelaçar de fios na construção da identidade docente*. Acedido em: www.educacaoonline.pro.br
- MORANDI, Franc. (2003). Ecriture, formation et représentation : a propos du mémoire professionnel des enseignants. *Education Permanente*, 2(155), 79-101.
- MORIN, Edgar & MOIGNE, Jean-Louis Le. (2000). *A inteligência da complexidade*. SP: Peirópolis.
- MORIN, Edgar (Ed.). (s/d). *O problema epistemológico da complexidade*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- MOURÃO, Marcia Souto Maior. (2002). *Professoras: ditos e escritos*. Acedido em: www.educacaoonline.pro.br
- MUÑOZ, Juan José Pujadas. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MURCHO, Desidério. (2004). *A formação contínua de professores*. Acedido em Agosto de 2005, em: <http://www.criticanarede.com/ed34.html>
- NICO, José Bravo. (1995). A abordagem biográfica. In NICO, José Bravo, *A relação Pedagógica na Universidade: "ser-se caloiro"*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 90-115.
- NICO, José Bravo. (2001). *Tornar-se Estudante Universitário: contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Évora.
- NICO, José Bravo. (2008). *Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores*. In BRAGANÇA, I. F. S., ARAÚJO, M. S., ALVARENGA, M. S. e MAURÍCIO, L. V. (Ed.), *Vozes da Educação: Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Petrópolis: DP et alii.
- NIEWIADOMSKI, Christophe. (2000). Histoires de vie et enjeux de « pouvoir-savoir » avec personnes alcooliques. *Education Permanente*, 1(142), 169-184.

- NORA, Pierre. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista de Pesquisa Histórica*. São Paulo, 10, 1-178.
- NOVAES, Maira Eliana. (1992). *Professora primária: mestra ou tia?* (5ª ed.). SP: Cortez, Autores Associados.
- NÓVOA, António (Ed.). (1992a). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora.
- NÓVOA, António (Ed.). (1992b). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, António (Ed.). (1993). *Os professores e as reformas de ensino: na viragem do século (1886-1906)*. Lisboa: Edições Asa.
- NÓVOA, António (Ed.). (1995). *Profissão Professor* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Ed.). (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- NÓVOA, António e FINGER, Matthias. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- NÓVOA, António, CARVALHO, Luís Miguel, CORREIA, António Carlos, MADEIRA, Ana Isabel e RAMOS do Ó, Jorge. (2003). *Educational knowledge and its circulation: historical and comparative approaches of portuguese-speaking countries*. Lisbon: Educa.
- NÓVOA, António. (1986). *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Centro de Documentação e Informação.
- NÓVOA, António. (1987). *Le temps des professeurs : analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal*. Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra: Imprensa de Coimbra, vol.I.
- NÓVOA, António. (1987). *Le temps des professeurs : analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal*. Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra: Imprensa de Coimbra, vol.II.
- NÓVOA, António. (1987). *Le temps des professeurs : analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal*. Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra: Imprensa de Coimbra, vol. I.
- NÓVOA, António. (1988). A República e a Escola : das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3), 29-60.
- NÓVOA, António. (1988). O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. CEEDC, Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 7-20.
- NÓVOA, António. (1989). Inovação e História da Educação. *Inovação*, 2(1), 22-29.
- NÓVOA, Antonio. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4 (1), 63-75.
- NÓVOA, António. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4(1), 63-76.
- NÓVOA, António. (1992). A Educação Nacional. In ROSAS, Fernando (Ed.). Portugal e o Estado Novo (1930-1960), *Nova História de Portugal*, vol. XII. Lisboa: Editorial Presença, 454-519 e 538-542.

- NÓVOA, António. (1992). *A reforma educativa portuguesa : questões passadas e presentes sobre a formação de professores*. In NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T. S. (Ed.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: educa.
- NÓVOA, António. (1994). *Educação Portuguesa (1945-1992)*. Universidade de Lisboa.
- NÓVOA, António. (1995). Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte. Texto não publicado, Universidade de Lisboa.
- NÓVOA, António. (1996). Pessoas e Memórias nas histórias de vida. *Educação, Sociedade e Culturas*, 5, 175-207.
- NÓVOA, António. (2000). Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen (Ed.), *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António. (2000). Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen (Ed.), *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António. (2001). Eu pedagogo me confesso: diálogos com Rui Grácio. *Inovação*, 14(1-2), 9-33.
- NÓVOA, António. (2002). Prefácio. In JOSSO, Marie-Christine, *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António. (s/d). *Ainda professores...* Lisboa: Biblioteca da Universidade de Lisboa.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, 74, 27-43.
- NUNES, Clarice. (1987). A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. *Cadernos de Pesquisa*, 61, 72-80.
- NUNES, Clarice. (2004). Representações das políticas de formação docente no passado e no presente: questões para reflexão. In HEES, Martha P. N., ALVARENGA, Márcia S., BRAGANÇA, Inês F. S., ARAÚJO, Mairce, TAVARES, Maria Tereza G. *Memória(s), História(s) e Educação: Fios e Desafios na Formação de Professores*. RJ: Armazém das Letras.
- NUNES, Clarice. (2006). *Formação de educadores: os desafios do presente*. Texto não publicado, Rio de Janeiro.
- NUNES, Clarice. (2007). *Biografias de educadores gonçalenses: a luta contra a invisibilização e o esquecimento*. In BRAGANÇA, I. F. S., ARAÚJO, M. S., ALVARENGA, M. S. e MAURÍCIO, L. V. (ED.), *Vozes da Educação: Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Petrópolis: DP et alii.
- OLIVEIRA, Anne Marie Milon. (1994). *O analfabetismo no Brasil: uma abordagem histórica e social*. Texto não publicado.
- OLIVEIRA, Clara Costa. (1993). A autopoiesis e a fundamentação das ciências humanas. *Revista de Educação*, vol. III, 2, 9-22.
- OLIVEIRA, José H. Barros. (1999). Satisfação, sentimentos e atribuições dos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(2), 47-59.
- OROFIAMMA, Roselyne, DOMINICÉ, Pierre e LAINÉ, Alex. (2000). D'une diversité de pratiques à leurs fondements théoriques. *Education Permanente*, 1(142), 7-10.
- OROFIAMMA, Roselyne. (1996). Récits de vie et remaniements identitaires. *Education Permanente*, 3(128), 165-175.

- OROFIAMMA, Roselyne. (2000). Comment le sens vient au récit. *Education Permanente*, 1(142), 115-142.
- PADÉ, Dominique. (1992). Histoires de vie : un passage possible vers l'insertion et la formation des « faibles niveaux ». *Education Permanente*, 111, 167-173.
- PAQUAY, Léopold e WAGNER, Marie-Cécile. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In PAQUAY, Léopold, ALTEL, Marguerite, CHARLIER, Évelyne e PERRENOUD, Philippe (Éds), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3^a édition). Bruxelles : De Boeck Université, 153-180.
- PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne e PERRENOUD, Philippe (Éds). (2001). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3^a édition). Bruxelles : De Boeck Université.
- PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne e PERRENOUD, Philippe. (2001). Former des enseignants-professionnels: trois ensembles de questions. In PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne e PERRENOUD, Philippe (Éds), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3^a édition). Bruxelles : De Boeck Université, 13-26.
- PARECER n° CNE/CP 009/2001 de 8 de Maio de 2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasil. Acedido em Fevereiro de 2007, em: <http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf>.
- PARECER n° CNE/CP 21/2001. Brasil. *Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Acedido em Fevereiro de 2007, em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>.
- PARECER n° CNE/CP N° 3/2006 de 21 de Fevereiro de 2006. *Reexame do Parecer CNE/CP n° 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasil. Acedido em Fevereiro de 2007, em: <http://www.calpe.ced.ufsc.br/dcn.pdf>.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. (2006). Assistência financeira do FNDE/MEC a programas e projetos educacionais: formato e implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 215, 19-28.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. (2006). A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In SOUZA, Elizeu Clementino e ABRAHÃO, Maria Conceição Menna Barreto (Ed.), *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS e Salvador: EDUNEB.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. (1995). A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 92, 5-15.
- PÉPIN, Elsa e GAREL, Philippe. (2000). Histoire de vie collective ouvrière, journal à trois voix. *Education Permanente*, 1(142), 195-212.
- PEREIRA, Gilson R. de M. e ANDRADE, Maria da Conceição Lima. (2006). Lucro de ação: um exame das condições de possibilidade do magistério oficial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 215, 9-16.
- PEREIRA, Miguel Baptista. (1983). Introdução à tradução portuguesa de *Metáfora Vida* de Paul Ricoeur. In RICOEUR, Paul, *A metáfora viva*. Porto: Rés-editora.

- PERES, Américo Nunes. (s/d). *Formação de Professores*. Acedido em 7 de Janeiro de 2007, no *Web site* da Federação Nacional dos Professores, em: <http://www.fenprof.pt/?xpto=27&cat=141&doc=105&mid=115>
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. (2003a). O lugar da memória e a memória do lugar na formação de proessores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. *Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. (2003b). *Professoras Alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares*. Rio de Janeiro: DP&A.
- PERRENOUD, Philippe. (1994). *La formation des enseignants: entre théorie et pratique*. Éditions L'Harmattan: Paris.
- PERRENOUD, Philippe. (2001a). *Développer la pratique réflexive das le métier d'enseignant*. ESFéditeur: Paris.
- PERRENOUD, Philippe. (2001b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In PAQUAY, Léopold, ALTEL, Marguerite, CHARLIER, Évelyne e PERRENOUD, Philippe (Éds), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles copétences?* (3ª edition). Bruxelles : De Boeck Université, 181-208.
- PESSOA, Fernando. (2007). *Vozes da saudade*. São Paulo: Vergara & Riba Editoras.
- PIMENTA, Selma G., GARRIDO, Elza, MOURA, Manoel Oriosvaldo. (2000). A Pesquisa Colaborativa na Escola como Abordagem Facilitadora para o Desenvolvimento da Profissão do Professor. In MARIN (Ed.), *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papyrus, 89-112.
- PIMENTA, Selma Garrido. (2002a). Apresentação à edição brasileira. In CONTRERAS, José, *A autonomia de professores*. SP: Cortez, 11-22.
- PIMENTA, Selma Garrido. (2002b). Professor reflexivo: historicidade do conceito. In PIMENTA, S.G. e GHEDIN, Evandro (Ed.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. SP: Cortez, 17-52.
- PINEAU, Gaston (Ed). (1998). *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris : L'Harmattan.
- PINEAU, Gaston e LE GRAND, Jean-Louis. (1993). *Les Histoires de Vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- PINEAU, Gaston e MICHÈLE, Marie. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris : Editions Saint Martin.
- PINEAU, Gaston. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Ed.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- PINEAU, Gaston. (1993). Alternance et recherche d'alternative: histoire de temps et de contretemps. *Education Permanente*, 2(115), 89-97.
- PINEAU, Gaston. (1994). Vers un paradigme de recherche-formation en réseau. *Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação e Formação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto: Afrontamento.
- PINEAU, Gaston. (1995). Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences. *Education Permanente*, 1(122), 165-178.

- PINEAU, Gaston. (2000a). Histoire de vie et formation anthropologique de l'histoire humaine. *Education Permanente*, 1(142), 63-70.
- PINEAU, Gaston. (2000b). La grande boucle étrange du mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs (MRERS). *Education Permanente*, 3(144), 67-75.
- PINEAU, Gaston. (2002). L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à l'après-mort – Entre solidarité et professionnalité. *Education Permanente*, 4(153), 29-41.
- PINTASSILGO, Joaquim. (1999). O mestre como artesão/prático e como intelectual. In MAGALHÃES, Justino e ESCOLANO, Agustín (Ed.), *Os Professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 83-99.
- PLUMMER, Ken. (1989). *Los Documentos Personales: Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- POIRIER, Jean, CLAPIER-VALLADON, Simone e RAYBAUT, Paul. (1999). *Histórias de Vida: teoria e prática* (2ª edição). Oeiras: Celta Editora.
- POLETTINI, Altair, F. F. (1998). Mudança e desenvolvimento do professor: o caso Sara. *Revista Brasileira de Educação*, 9.
- POLLAK, Michael. (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, 5(10), 200-212.
- POLLAK, Michel. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, 2(3), 3-15.
- PONTE, João Pedro e OLIVEIRA, Hélia. (2002). Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, XI(2), 145-163.
- PONTE, João Pedro et al. (2000). *Por uma Formação Inicial de Professores de Qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. Acedido em Agosto de 2005, em: <http://www.crup.pt/Documentos%20PDF/forminicialqualidade.pdf>
- PONTE, João Pedro, SEBASTIÃO, Luiz e MIGUÉNS, Manuel. (s/d). *A Formação de Professores e o Processo de Bolonha*. 2004. Parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área de Formação de Professores elaborado ao abrigo do Despacho n.º 13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior, publicado no Diário da República, II série, em 13 de Julho de 2004, pp. 10 579-80. Acedido em Agosto de 2005, em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs.pt/Parecer_formacao_professores\(29Nov\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs.pt/Parecer_formacao_professores(29Nov).pdf)
- POPKEWITZ, Thomas S. (1992). A profissionalização de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial (EUA). In NÓVOA, António (Ed.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PORTELLA, Eduardo. (2002). *Paradoxos da Memória*. Texto não publicado, Rio de Janeiro.
- PORTELLI, Alessandro. (2001). O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum. In FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (Ed.), *Usos e abusos da História Oral*. RJ: Fundação Getúlio Vargas.
- PORTELLI, Patricia. (1995). Un réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'autoformation individuelle et collective? *Education Permanente*, 1(122), 63-77.
- PRADO, Iara Glória Areias. (2002). Políticas públicas em educação: o MEC no ensino fundamental. In PRADO, Maria Lígia Coelho e VIDAL, Diana Gonçalves (Ed.), *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. SP: Edusp.

- QUARESMA, José Alberto. (2001). *Créditos malparados? Algumas reflexões sobre o estado actual da formação contínua de professores*. Acedido em Agosto de 2005, em: http://www.criticanarede.com/fil_creditosmalparados.html
- RAMALHO, Betânia Leite, NUÑEZ, Isauro Beltrán, CLEMONT, Gauthier. (2000). Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada. *Anais da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu.
- RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasil. Acedido em Fevereiro de 2007, em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.
- RIBEIRO, Camilo. (1992). Ser professor... ou professor ser? *Revista Portuguesa de Educação*, 5(2), 15-19.
- RICOEUR, Paul. (1994). *Tempo e narrativa* (Tomo I). Campinas, SP: Papirus.
- RICOEUR, Paul. (1996). *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70.
- RICOEUR, Paul. (1996). *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70.
- RODRIGUES, Maria João. (1994). Convergências e interdisciplinaridade da investigação em formação. Actas do Colóquio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Estado Actual da Investigação e Formação*. Porto: Afrontamento.
- ROLDÃO, Maria do Céu. (s/d). Formar profissionais: a centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos. *Revista de Educação*: Departamento de Educação da F.P.U.L., XI(1), 150-164.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. (1989). *História da educação no Brasil (1930/1973)* (11ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- ROSAS, Paulo. (1967). Exame psicológico de candidatas ao magistério primário de Maceió. *INEP*, 107, 111-145.
- SACRISTÁN, José Gimeno. (2002). Tendências investigativas na formação de professores. In PIMENTA, S.G. e GHEDIN, Evandro (Ed.), *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. SP : Cortez, p. 81-87.
- SANCHES, Marai de Fátima Chorão. (1995). A ilusão de poder: memórias de professores e mudança da escola. *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Ciências da Educação: Investigação e Acção, Vol.II. Braga, 7-24.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão. (2002). Ser professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. *Revista de Educação*, XI(2), 89-109.
- SANTANA, Inácia. (1993). A influência da escola moderna em percursos de formação. *Inovação*, 6.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Fernando. (2006, Agosto/Setembro). Proposta de revisão do Estatuto da Carreira Docente põe professores em "pé de guerra". *"A Página"*, 159, 11.
- SANTOS, Manuel Pereira. (2006, Outubro). Um olhar crítico e alguns tópicos para reflexão: «Estatuto» versus «regime legal» das carreiras (do Ensino Básico e Secundário). *"A Página"*, 160, 25.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. (1994). *A vez e a voz dos professores*. Porto: Editora Porto, pp. 1-15, 123-175.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. (2003). O estudo de caso etnográfico em educação. In VILELA, Rita Amélia T. et al., *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- SARMENTO, Teresa. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- SAVIANI, Dermeval. (1999). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas* (5ª ed.). SP: Editora autores associados.
- SCHÖN, A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In BARBIER, Jean-Marie (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, Presses Universitaires de France, p. 201-222.
- SCHÖN, Donald. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA Antonio (Ed.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEE). (2004). *Avaliação da aprendizagem: orientações para implementação da Portaria SAPP N° 048/04*. RJ.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEE). (2006). *Manual: ano letivo 2006 – quadro de horários*. RJ.
- SERALHEIRO, José Paulo. (2006, Julho). «Mal estar docente» atingiu limites intoleráveis. *"A Página"*, 158, 3.
- SERRALHEIRO, José Paulo. (Dezembro, 2006). Sócrates e Cavaco unidos pelo neoliberalismo. *"A Página"*, 162, 3.
- SÈVE, Lucien. (2000). Marxisme et théorie de la personnalité : retour sur la genèse d'un livre. *Education Permanente*, 1(142), 11-25.
- SHEIBE, Leda. (2001). Formação e identidade do Pedagogo no Brasil. In CANDAU, Vera (Ed.), *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- SHUELER, Alessandra Frota Martinez. (2006). Quando a casa era escola: as instituições escolares de instrução pública primária na corte imperial (1854-1880). In NUNES, Clarice e PALHARES, Nicanor (Ed.), *Instituições educativas na sociedade disciplinar brasileira*. Cuiabá: EdUFMT.
- SILVA, C. S. B. (1999). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. SP: Autores Associados.
- SILVA, Maira Isabel Lopes. 1994. A investigação-ação, uma estratégia de formação... e de investigação? *Actas do Colóquio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Estado Actual da Investigação e Formação*. Porto: Afrontamento.

- SILVA, Tomaz. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, T. T., *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SILVA, W. C. (1999). *A criação dos institutos superiores de educação no Brasil: alternativa superior para a formação de professores*. Comunicação oral apresentada da 22ª Reunião da Anped, Caxambu, MG.
- SIMÕES, Maria das Dores Formosinho e BOAVIDA, João. (1999). “Náufragos” ou “astronautas”? Pós-modernidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 5-17.
- SIM-SIM, Inês. (1994). Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã. *Inovação*, 7, 145-171.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. (2000). A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação e Sociedade*, 71, 166-193.
- SOCORRO, Maria, MACEDO, Alencar Nunes e MORTIMER, Eduardo Fleury. (2006). Perfil de professoras do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 215, 29-43.
- SOUSA, Cynthia P., CATANI, Denice B., SOUZA, Maria Cecília C. C. e BUENO, Belmira O. (1996). Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, 2, 61-76.
- SOUSA, Cynthia Pereira. (1998). Fragmentos de histórias de vida e de formação de professoras paulistas: rupturas e acomodações. In SOUSA, Cynthia Pereira (Ed.), *História da Educação: processos, práticas e saberes*. SP: Escrituras.
- SOUSA, Jesus Maria. (2000). *O professor como pessoa*. Porto, Asa Editores, pp. 7-17, 55-123.
- SOUZA, Elizeu Clementino. (2004). *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. Tese de doutoramento, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- SOUZA, Elizeu Clementino. (2007). *Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial*. RJ: Boletim do Programa Salto para o Futuro.
- SOUZA, Elizeu Clementino. (2008). *A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto)biográfica*. In BRAGANÇA, I. F. S., ARAÚJO, M. S., ALVARENGA, M. S. e MAURÍCIO, L. V. (Ed.), *Vozes da Educação: Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Petrópolis: DP et alii.
- SOUZA, Maria Cecília C. C. (1987). *A Escola e a Memória*. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, Editora da Universidade de São Francisco.
- SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. (2002). Professores e professoras: retratos feitos de memória (Brasil, final do século XIX e início do século XX). In GONDRA, José (Ed.), *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o império e a república* (2ª ed.). Bragança Paulista: EDUSF.
- SPÓSITO, Marília Pontes. (2002). Demandas populares por escola na relação com o mundo do trabalho. In PRADO, Maria Lígia Coelho e VIDAL, Diana Gonçalves (Ed.), *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. SP: Edusp.
- STANO, Rita de Cássia M. T. (2001). *Identidade do Professor no Envelhecimento*. São Paulo: Cortez.
- STOER, Stephen e BARBIERI, Helena (ORG.). (1999). Diálogos sobre o vivido: Formação de professores e o 1º ciclo do ensino básico: deveríamos ou não ter saudades das escolas do magistério primário? *Educação, Sociedade e Culturas*, 11, 165-204.

- STOER, Stephen, PINTO, Cabral, MATOS, Manuel, BRANCO, Graça, FELGUEIRAS, Margarida, TRINDADE, Rui, COELHO, Conceição. (1999). Formação de professores e o 1º ciclo do ensino básico: deveríamos ou não ter saudades das escolas do magistério primário? *Educação, Sociedade e Culturas*, 11, 165-204.
- STOER, Stephen. (1994). Metodologias actuais de investigação no campo da formação. *Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação e Formação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto: Afrontamento, 53-58.
- SUCUPIRA, Nelson. (1969). Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, abril/junho.
- TANURI, Leonor Maria. (2000). História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-88.
- TARDIF, Maurice e GAUTHIER, Clermont. L'enseignant comme 'acteur rationnel': quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? (2001). In PAQUAY, Léopold, ALTEL, Marguerite, CHARLIER, Évelyne e PERRENOUD, Philippe (Éds). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3ª edition). Bruxelles : De Boeck Université, 209-238.
- TARDIF, Maurice. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- TAVARES, José. (1988). Formação inicial e contínua dos professores realidades e perspectivas. *Revista Portuguesa de Educação: CEEDC*, Universidade do Minho, 1(3), 109-124.
- TAVARES, José. (1995). Investigação e Acção nos Processos de Formação de Professores e Educadores. *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Ciências da Educação: Investigação e Acção, Vol.I. Braga, 39-50.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. (2008). Percursos e Movimentos: dez anos do Vozes da Educação em São Gonçalo. In BRAGANÇA, I. F. S., ARAÚJO, M. S., ALVARENGA, M. S. e MAURÍCIO, L. V. (Ed.), *Vozes da Educação: Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Petrópolis: DP et alii.
- TEIXEIRA, José Manuel. (2006, Agosto/Setembro). Uma discussão urgente: revisão do estatuto da carreira docente. "*A Página*", 159, 14.
- TEODORO, António. (1995). Reforma educativa ou legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade e Culturas*, 4, 49-70.
- TEODORO, Antonio. (1999). Crise de Identidade nos Papéis e na Formação de Professores: Quatro Tópicos a partir de uma Leitura Sociológica. In MAGALHÃES, Justino e ESCOLANO, Agustín (Ed.), *Os Professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 59-68.
- TEODORO, António. (2003). Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 127-144.
- TERSSAC, G. (1996). Savoirs, compétences et travail. In BARBIER, Jean-Marie (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France, 223-248.
- THOMPSON, Paul. (1998). *A voz do passado*. SP: Paz e Terra.
- THOMSON, Alistair, FRISCH, Michael e HAMILTON, Paula. (2001). Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (Ed.), *Usos e abusos da História Oral*. RJ: Fundação Getúlio Vargas.

- TOCHON, F. (1996). Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. BARBIER, Jean-Marie (Ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France, 249-274.
- TORMENTA, Rafael. (2006, Agosto/Setembro). Avaliação de professores e cultura de escola. "A Página", 159, 10.
- TORRES, Rosa M. (1998). Tendências da Formação Docente nos Anos 90. In WARDE, M.J. *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. SP: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- TREMBLAY, Nicole A. e BALLEUX, André. (1995). La galaxie « auto » dans l'univers de l'andragogie : une première analogie. *Education Permanente*, 1(122), 149-163.
- TRINDADE, Vítor e OLIVEIRA, Vítor. (1993). Formação inicial de professores e as disciplinas de didáctica das ciências na Universidade de Évora. *Revista de Educação*, III (2), 77-82.
- VALENTE, Maria Odete. (2002). Formação de professores na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Potencialidades, fragilidades, desafios. *Revista de Educação*, XI(1), 162-164.
- VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Ed.). (2000). *Como me fiz professora*. RJ: DP&A.
- VASCONCELOS, Teresa Maria Sena. (1995). Investigação qualitativa e qualidade na educação: da etnografia num jardim de infância ao poder da metáfora. *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Ciências da Educação: Investigação e Acção, Vol.II. Braga, 349-359.
- VASCONCELOS, Teresa Maria Sena. (1997). Da mesa grande à Pedagogia dos gestos quotidianos: estudo etnográfico num jardim de infância. *Inovação*, 10, 55-72.
- VAZ, Armando. 2001. Episódios e narrativas de professores: experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre o conhecimento pedagógico de conteúdo. *Anais da 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu.
- VELAZQUEZ, Gabriela Elizabeth, ZAMORA, Maria de los Angeles; GARCÍA, Sílvia Emilce. (2000). El componente de la investigación en los institutos de formación docente: Formar docentes investigadores ó investigar con los docentes? *Anais da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Caxambu.
- VEYNE, Paul. (1984). *Acreditavam os gregos em seus mitos? Ensaio sobre a imaginação constituinte*. São Paulo: Brasiliense.
- VIDAL, Diana Gonçalves e CARVALHO, Marília Pinto. (2001). Mulheres e magistério primário: tensões, ambiguidades e deslocamentos. In VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Ed.), *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. SP: Editora da Universidade de São Paulo.
- VIDAL, Diana Gonçalves. (1998). A fonte oral e a pesquisa em História da Educação. *Educação em Revista*, 98, 7-16.
- VIDAL, Octavi Roca Núria. (1995). L'autoformation en Espagne : des centres d'auto-apprentissage aux systèmes de formation personnalisée. *Education Permanente*, 1(122), 125-130.
- VIDIGAL, Luís. (1995). História Oral, experiências de aprendizagem e enraizamento sociocultural – Um projeto em curso. *Educação e Sociedade*, 52, 474-503.

- VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo. (2006, Dezembro). Incurções reflexivas a propósito da adequação ao processo de Bolonha: Escola, educação e ensino. *"A Página"*, 162, p. 17.
- VIEIRA, Ricardo. (1999). *Histórias de Vida e Identidades: Professores e Interculturalidade*. Porto: Afrontamento.
- VIEIRA, Ricardo. (2000). *Ser igual, ser diferente: encruzilhadas da identidade*. Profedições.
- VIEIRA, Ricardo. (2008). Identidades, histórias de vida e culturas escolares: contribuições e desafios para a formação de professores. In BRAGANÇA, I. F. S., ARAÚJO, M. S., ALVARENGA, M. S. e MAURÍCIO, L. V. (Ed.), *Vozes da Educação: Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Petrópolis: DP et alii.
- VILELA, Heloisa. (1990). *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói.
- VILELA, Heloisa. (1992). A primeira escola normal do Brasil. In NUNES, Clarice (Ed.), *O passado sempre presente*. SP: Cortez.
- VILELA, Heloisa. (2002). A imprensa pedagógica e a constituição da profissão docente no século XIX: alguns embates. In GONDRA, José (Ed.), *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o império e a república* (2ª ed.). Bragança Paulista: EDUSF.
- VILLALTA, Luiz Carlos. (2002). A educação na colônia e os jesuítas: discutindo alguns mitos. In PRADO, M.L.C. e VIDAL, D.G. (Ed.), *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. SP: Edusp.
- VILLANUEVA, José Manuel Barreiro. (s/d). O modelo da carreira docente português deveria servir como referência para Espanha. Entrevista conduzida por Costa, Ricardo Jorge. "A página". Acedido em Agosto de 2005, em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2609>
- WEBER, Silke. (2000). Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, 70, 129-155.
- WERTHEIN, Jorge. (2002). *Caminhos do Pensamento: Horizontes da Memória*. Texto não publicado, RJ.
- WOODS, Peter e TROMAN, Geoff. (2002). Sociedade, stress e identidade do professor. *Revista de Educação*, XI(2), 75-87.
- WOODWARD, Kathryn. (2000). Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T. T., *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ZABALZA, Miguel Ángel. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.
- ZACCUR, Edwiges. (2003). Cadernos de registros: uma prática pesquisadora. In MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e CUNHA, Maria Teresa Santos (Ed.), *Práticas de memória docente*. SP: Cortez.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1998). Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 76-87.
- ZEICHNER, Kenneth. (1992). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogia*, 220, 44-49.

ANEXOS: PARTE I

UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Inês Ferreira de Souza Bragança

ANEXO Nº 01: FICHA PARA LEVANTAMENTO DA LITERATURA

1. Dados sobre a pesquisa:

1.1. Data

1.2. Local

2. Dados sobre a fonte:

2.1. Natureza:

- Revista
- Livros publicados
- Dissertações
- Teses

2.2. Histórico da produção, referências editoriais, local de edição.

2.3. Volumes pesquisados (apenas no caso das revistas) - listagem geral independente dos artigos localizados.

2.3.1. Volumes publicados:

2.3.2. Volumes que faltam consultar:

2.4. Editoras pesquisadas (apenas no caso das revistas)

2.5. Universidades pesquisadas (apenas para Dissertações e Teses)

3. Fontes localizadas

TEMAS	Título	Autor	Fonte	Local da pesquisa
Formação de professores (artigos de abordagem geral, focados no 1º ciclo da EB)				
Professores / imagens / concepções sobre a docência (artigos de abordagem geral, focados no 1º ciclo da EB)				
CATEGORIAS				
MEMÓRIA				
NARRAÇÃO/HISTÓRIA DE VIDA				
EXPERIÊNCIAS DOCENTES				
FORMAÇÃO ACADÊMICA				
SABERES PEDAGÓGICOS (Traços instituintes dos saberes)				
PRÁTICAS INSTITUINTES (Traços instituintes das práticas)				
IDENTIDADE				

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE
BRASIL E PORTUGAL**

Inês Ferreira de Souza Bragança

ANEXO Nº 02: REVISÃO DE LITERATURA: ESQUEMA PARA FICHAMENTO

1. Dados sobre a fonte:

1.1. Natureza: Periódico, livro, capítulo de livro, trabalho apresentado em reunião científica ou teses.

1.2. Bibliografia:

2. Tema central do estudo:

3. Síntese do artigo:

TEMAS	
Formação de professores (artigos de abordagem geral, focados no 1º ciclo da EB)	
Professores / imagens / concepções sobre a docência (artigos de abordagem geral, focados no 1º ciclo da EB)	
CATEGORIAS	
MEMÓRIA	
NARRAÇÃO/HISTÓRIA DE VIDA	
EXPERIÊNCIAS DOCENTES	
FORMAÇÃO ACADÊMICA (conceitos de formação)	
SABERES PEDAGÓGICOS (Traços instituintes dos saberes)	
PRÁTICAS INSTITUINTES (Traços instituintes das práticas)	
IDENTIDADE	

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE
BRASIL E PORTUGAL**

Inês Ferreira de Souza Bragança

**ANEXO Nº 03: REVISÃO DE LITERATURA – GRELHA DE ANÁLISE –
FORMAÇÃO.**

Natureza da pesquisa: Artigos publicados em periódicos, livros, capítulos de livros e actas de reuniões científicas sobre a temática “Formação”.

Dimensão da pesquisa: Portugal, Brasil e França e outros países.

Referência temporal da análise: Década de 1980 a 2006.

Temática/categoria: FORMAÇÃO

EIXOS DE ANÁLISE	NATUREZA DA FONTE PESQUISADA	PORTUGAL	BRASIL	FRANÇA	OUTROS PAÍSES
Conceito/teoria da formação.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Formação contínua centrada na escola. §	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Formação em serviço. #					
Modelos de formação.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Questões.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Relações entre múltiplas dimensões formadoras.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Influência dos cursos académicos.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Temporalidades da formação – periodização.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Conceito de autoformação.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
A importância da experiência na autoformação.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Aspecto crítico da autoformação	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Os três tempos da autoformação.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				

Relação entre autobiografia e autoformação. Conceito de formação e autoformação.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
A autoformação como parte de um novo paradigma: defesas e visões críticas	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
O diurno e o noturno.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Aporte existencial da autoformação. Contribuições de Paulo Freire.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Trilogia da autoformação: auto, co e eco.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE
BRASIL E PORTUGAL**

Inês Ferreira de Souza Bragança

**ANEXO Nº 04: GRELHA DE ANÁLISE – REVISÃO DE LITERATURA –
HISTÓRIAS DE VIDA.**

Natureza da pesquisa: Artigos publicados em periódicos, livros, capítulos de livros e actas de reuniões científicas sobre a temática “Histórias de Vida”.

Dimensão da pesquisa: Portugal, Brasil e França e outros países.

Referência temporal da análise: Década de 1980 a 2006.

Temática/categoria: HISTÓRIAS DE VIDA

EIXOS DE ANÁLISE	NATUREZA DA FONTE PESQUISADA	PORTUGAL	BRASIL	FRANÇA	OUTROS PAÍSES
Histórico das histórias de vida e educação.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Relação das histórias de vida e formação.					
Apreciação das histórias de vida no contexto das Ciências da Educação. #					
Histórico das histórias de vida no campo da formação de professores/as.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Aporte teórico.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Metodologia	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Classificação desenvolvida por Nóvoa. #					
A diversidade metodológica. § A pesquisa-formação. #}					
Biografia educativa. » /					
Anonimato dos nomes dos entrevistados. »					
A relação não intimista/terapêutica.”					
Fragilidades e potencialidades.					
Contribuições para as histórias de vida.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Conceito de Narrativa.	Periódicos				
	Livros				

	Trabalhos				
Conceito de memória.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Escola – memória – formação.					
Dificuldades - a escola como lugar de formação. #					
Conceito de experiência.	Periódicos				
	Livros				
A importância da experiência.	Trabalhos				
Ciclos profissionais.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Relação pessoal – profissional.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Acontecimento biográfico.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Memória escolar.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Importância da formação académica.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Escrita.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Acompanhamento.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Interpretação. Não generalização dos resultados em histórias de vida. #	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Relação indivíduo-sociedade.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos.				
O método biográfico e a história.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
História de vida e identidade.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
História de vida e subjectividade.	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				
Relação entre autobiografia e autoformação Conceito de formação e autoformação	Periódicos				
	Livros				
	Trabalhos				

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE
BRASIL E PORTUGAL**

Inês Ferreira de Souza Bragança

**ANEXO Nº 05: REVISÃO DE LITERATURA – QUADRO DIVERSIDADE
METODOLÓGICA.**

Abordagem (auto)biográfica: diversidade de aportes teórico-metodológicos no campo das ciências sociais e humanas

D.M. ³⁴⁸	Campo	Síntese conceitual	Abrangência de participantes / atores		Abrangência da narrativa /temporalidade		Recurso / mídias	
			Casos múltiplos	Casos únicos	Temática	Global	Oral	Escrito
Autobiografia e Biografia								
História Oral								
História de Vida								
Etnobiografia								
Narrativa de Vida.								
Biografia educativa ou Narrativa de Formação								

Diversidade de procedimentos técnico-metodológicos

D.M. ³⁴⁹	Síntese da proposta	Abrangência de participantes / actores		Abrangência da narrativa /temporalidade		Recurso / mídias		Participação do investigador		
		Casos múltiplos	Casos únicos	Temática	Global	Oral	Escrito	Diretiva	S.D.	P
Questionário biográfico										
Trabalho com documentos pessoais										
Entrevista biográfica										
História de Vida em Grupo										
Seminário de História de Vida										
História de Vida na Perspectiva de Projeto										
Memoriais										
Diários										

³⁴⁸ Legenda das abreviações presentes no quadro: D.M. – desdobramento metodológico; Campo – campo disciplinar de origem. Em todos os desdobramentos metodológicos citados, no quadro 1, a participação do investigador pode ser diretiva, semi-diretiva ou partilhada.

³⁴⁹ Legenda das abreviações presentes no quadro: D.M. – desdobramento metodológico; Campo – campo disciplinar de origem; S.D. – semi-directiva; P. – partilhada.

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE
BRASIL E PORTUGAL**

Inês Ferreira de Souza Bragança

**ANEXO Nº 06: REVISÃO DE LITERATURA - ANÁLISE DA LITERATURA
QUANTO AO FOCO, NATUREZA, OBJECTIVOS E DIMENSÕES**

Natureza da pesquisa: Artigos publicados em periódicos, livros, capítulos de livros e actas de reuniões científicas sobre a temática “Histórias de Vida”.

Dimensão da pesquisa: Portugal, Brasil e França e outros países.

Referência temporal da análise: Década de 1980 a 2006.

Temática/categoria: Histórias de vida.

Observação:

- 1) Dos textos lidos, foram incluídos nas grelhas que se seguem apenas os que constituem relatos de pesquisa e ou de projectos de formação por meio do aporte (auto)biográfico, ou ainda, textos com indicativos sobre o campo de desenvolvimento metodológico.
- 2) Em cada tabela, foram inseridas o número de linhas necessárias.

1. Literatura portuguesa:

REFERÊNCIAS	Foco da investigação	Natureza dos trabalhos	Quanto aos objectivos	Quanto às dimensões

2. Literatura brasileira:

REFERÊNCIAS	Foco da investigação	Natureza dos trabalhos	Quanto aos objectivos	Quanto às dimensões

3. Literatura francófona:

REFERÊNCIAS	Foco da investigação	Natureza dos trabalhos	Quanto aos objectivos	Quanto às dimensões

4. Literatura estrangeira:

REFERÊNCIAS	Foco da investigação	Natureza dos trabalhos	Quanto aos objectivos	Quanto às dimensões

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL**
Inês Ferreira de Souza Bragança

ANEXO N° 07: REVISÃO DE LITERATURA - SÍNTESE GERAL QUANTO À NATUREZA, OBJECTIVOS E DIMENSÕES E DIVERSIDADE METODOLÓGICA.

Natureza da pesquisa: Artigos publicados em periódicos, livros, capítulos de livros e actas de reuniões científicas sobre a temática “Histórias de Vida”.

Dimensão da pesquisa: Portugal, Brasil e França e outros países.

Referência temporal da análise: Década de 1980 a 2006.

Temática/categoria: Histórias de vida.

Observação: Dos textos lidos, foram incluídos nas grelhas que se seguem apenas os que constituem relatos de pesquisa e ou de projectos de formação por meio do aporte (auto)biográfico, ou ainda, textos com indicativos sobre o campo de desenvolvimento metodológico.

1) Indicativos gerais quanto à natureza dos trabalhos:

Natureza dos trabalhos:	Literatura portuguesa	Literatura brasileira	Literatura francófona	Literatura estrangeira	Parciais
Investigação sócio-histórica-educativa (sobre outras temáticas)	2	1	-	-	3
Projectos envolvendo escola-comunidade	2	3	-	-	5
Formação de adultos	2	-	21	-	23
Professores	7	12	5	5	33
Formação de professores	7	16	-	-	19
Total de trabalhos pesquisados	20	32	26	5	83

2) Indicativos quanto aos objectivos dos trabalhos que focalizam o estudo dos professores e sua formação:

Quanto aos objectivos	Literatura portuguesa	Literatura brasileira	Literatura francófona	Literatura estrangeira	Parciais
Objectivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação.	10	13	-	1	24
Objectivos essencialmente práticos, relacionados com a formação.	-	-	-	-	-
Objectivos essencialmente emancipatórios, centrados na investigação-formação.	4	15	5	4	28
Total de trabalhos	14	28	5	5	52

Fonte para organização dos itens da tabela: NÓVOA, António (ED.). 1992. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p. 20.

3) Indicativos quanto às dimensões focalizadas pelos estudos relativos aos professores e sua formação:

Quanto às dimensões	Literatura portuguesa	Literatura brasileira	Literatura francófona	Literatura estrangeira	Parciais
Pessoa (do professor)	5	3	5	3	16
Prática (do professor)	3	7	-	-	10
Profissão (do professor)	6	18	-	2	26
Total de trabalhos	14	28	5	5	52

Fonte para organização dos itens da tabela: NÓVOA, António (ED.). 1992. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p. 20.

4) Indicativos quanto à diversidade metodológica dos estudos relativos aos professores e sua formação:

4.1. Literatura portuguesa

	TOTAIS	Estudo de casos múltiplos	Estudo de casos únicos	Temática	Global	Oral	Escrito	Directiva	Semi-directiva	Partilhada
<i>Etnobiografia</i>										
<i>Trabalho com documentos pessoais.</i>										
<i>Entrevista biográfica</i>										
<i>Seminários de histórias de vida</i>										

4.2. Literatura brasileira

	TOTALS	Estudo de casos múltiplos	Estudo de casos únicos	Temática	Global	Oral	Escrito	Directiva	Semi-directiva	Partilhada
<i>Autobiografias e biografias</i>										
<i>História oral</i>										
<i>Histórias de vida</i>										
<i>Etnobiografia</i>										
<i>Biografias educativas ou narrativas de formação</i>										
<i>Entrevista biográfica</i>										
<i>Seminários de histórias de vida</i>										
<i>História de vida na perspectiva de projeto</i>										

4.3. Literatura francófona

	TOTAIS	Estudo de casos múltiplos	Estudo de casos únicos	Temática	Global	Oral	Escrito	Directiva	Semi-directiva	Partilhada
<i>Seminários de histórias de vida</i>		5								

4.4. Literatura estrangeira

	TOTAIS	Estudo de casos múltiplos	Estudo de casos únicos	Temática	Global	Oral	Escrito	Directiva	Semi-directiva	Partilhada
<i>Autobiografias e biografias</i>										
<i>Trabalho com documentos pessoais.</i>										
<i>Entrevista biográfica</i>										
<i>Diários</i>										

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL**
Inês Ferreira de Souza Bragança

ANEXO Nº 08: GUIÃO PARA ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS

Temática central da investigação-formação: Histórias de Vida e Formação de Professores/as

DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS	DIMENSÕES FOCALIZADAS PELAS ENTREVISTAS	OBJECTIVOS	DINÂMICA DA INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO E TÓPICOS PARA O DIÁLOGO
I ETAPA: PREPARAÇÃO			
1º ACCÃO DE PESQUISA-FORMAÇÃO:	Contacto inicial: convite.	<ul style="list-style-type: none"> o Constituir um grupo de professores/as, do 1º Ciclo do Ensino Básico, disponíveis para participar nas entrevistas biográficas. o Organizar a calendarização das entrevistas a serem realizadas entre os meses de Fevereiro e Maio de 2006. o Incentivar os/as participantes a identificarem um “documento pessoal”, um objecto significativo de sua trajetória de vida-formação (objecto, imagem, música, poesia...). 	<ul style="list-style-type: none"> o Realização do convite para participação nas entrevistas. o Solicitação aos professores/as participantes das datas e horários disponíveis. o Solicitação aos participantes no sentido de levarem um objecto significativo de sua trajetória de vida-formação para a primeira entrevista.
II ETAPA: DESENVOLVIMENTO			
2º ACCÃO DE PESQUISA-FORMAÇÃO: 1º ENCONTRO	Contacto inicial e discussão do “contrato de trabalho”.	<ul style="list-style-type: none"> o Apresentar o quadro de objectivos da investigação-formação e seu desdobramento por meio das entrevistas biográficas, visando dar referências ao entrevistado sobre o sentido da sua participação. 	<ul style="list-style-type: none"> o Agradecimento e o sentido da formação. o Apresentação dos objectivos da investigação, das entrevistas e das etapas do trabalho.

	<p>Sentidos da memória e da formação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Estabelecer, por meio de discussão com o/a participante, o “contrato de trabalho”, nomeadamente os princípios deontológicos que constituirão a base da investigação e que trazem implicações na participação do/a entrevistado/a. o Introduzir o/a participante da investigação-formação em um movimento de reflexão sobre os sentidos da memória e da formação. o Incentivar a narração de um acontecimento significativo de sua trajetória de vida-formação. 	<p>Discussão do contrato de pesquisa-formação.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Leitura do livro infantil “<i>Guilherme Augusto de Araújo Fernandes</i>”, de Mem Fox, suscitando uma reflexão partilhada, entre investigadora e participante, sobre sentidos da memória e da formação. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Impressões gerais sobre a história de “Guilherme e Maria Antónia”. ▪ Sentido que atribuímos à memória. ▪ Sentido que atribuímos às experiências formadoras. ▪ Identificação de experiências formadoras na vida de “Guilherme Augusto e de Maria Antónia”. o Narrativa de um acontecimento significativo de sua trajetória de vida-formação, a partir do “documento pessoal” apresentado. <ol style="list-style-type: none"> 1) Assim como para “D. Antónia Maria”, nossa história pessoal é marcada por experiências e algumas delas vêm acompanhadas da lembrança de objectos, documentos pessoais. <p>Qual o objecto você seleccionou para trazer? Que acontecimento ele representa? Quais as marcas dessa experiência em sua trajetória de vida e formação?</p>
--	---	--	---

	<p>Memórias polifónicas da vida: a infância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilizar a narração de experiências formadoras da infância, destacando aspectos pessoais, familiares, escolares e contextuais (contextos sociais, culturais, históricos, geográficos ...). ○ Incentivar o movimento de reflexão sobre a trajectória de vida-formação. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Narrativa - tópicos para o diálogo:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Breve genealogia familiar, a formação e o trabalho dos pais. ▪ Memórias das experiências pessoais, familiares e contextuais (contextos sociais, culturais, históricos, geográficos ...). ▪ Expectativas e concepções dos pais sobre a escola e o processo educativo. <p>2) Em um olhar para o passado, faço o convite à narrativa das experiências de sua infância que foram significativas e formadoras. Experiências que tenham, ainda hoje, uma marca em sua forma de ser e de estar no mundo, como pessoa e professora.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Memórias da escola: experiências significativas, professores/as marcantes. <p>3) Quais as lembranças significativas traz da escola de 1º CEB? Identifica professores ou professoras marcantes? Percebe influência desse período e da vivência como aluna em sua prática como professora?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentação, pela investigadora, de uma sugestão de tópicos a serem narrados no próximo encontro.
<p>3ª) ACÇÃO DE PESQUISA-FORMAÇÃO: 2º ENCONTRO</p>	<p>Memórias polifónicas da vida: juventude e vida adulta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilizar a narração de experiências formadoras da adolescência/juventude e da vida adulta, destacando aspectos pessoais, familiares, escolares e 	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Narrativa - tópicos para o diálogo:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Memórias das experiências pessoais, familiares e contextuais, da juventude e

	<p>Memórias da trajetória de aluna.</p>	<p>contextuais (contextos sociais, culturais, históricos, geográficos ...).</p>	<p>da vida adulta.</p> <p>1) Quais os acontecimentos de sua adolescência, juventude e vida adulta considera significativos de sua história pessoal, eventos que constituem uma influência sobre sua forma de estar no mundo e na prática docente?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Memórias da escola: experiências significativas, professores/as marcantes pela prática pedagógica desenvolvida ou pela dimensão afectiva, interesse pelas diferentes disciplinas, relacionamento com os colegas, espaços informais de aprendizagem... <p>2) Neste período, teve professores e professoras marcantes? Percebe influência desses professores/as em sua visão sobre a docência? Quais as aprendizagens sobre a escola vieram desse período?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A escolha da carreira. <p>3) Como se deu o processo de escolha profissional? Quais as influências que sofreu?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentação, pela investigadora, de uma sugestão de tópicos a serem narrados no próximo encontro.
			<ul style="list-style-type: none"> ○ Destacar as mediações que encaminharam a escolha da docência como profissão. ○ Incentivar o movimento de reflexão sobre a trajetória de vida-formação.

<p>4ª) ACCÃO DE PESQUISA-FORMAÇÃO: 3º ENCONTRO</p>	<p>Memórias das experiências da formação inicial e contínua.</p>	<p>o Encorajar a narrativa de acontecimentos biográficos significativos da formação inicial e da formação contínua.</p>	<p>o <i>Narrativa - tópicos para o diálogo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Memórias da formação inicial. <p>1) Quando e onde realizou a formação inicial? Quais as experiências significativas desse processo? Qual o impacto em sua visão sobre o ensino e sobre a prática docente?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Memórias da formação contínua. <p>2) Ao longo da carreira tem participado de programas de formação contínua? Traz alguma lembrança especial desses programas? Qual o impacto em sua visão sobre o ensino e sobre a prática docente?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiências profissionais. <p>3) Quais as experiências profissionais marcantes de sua trajetória? Experiências que, envolvendo os diferentes sujeitos escolares (alunos, pais, colegas, funcionários...), constituíram uma oportunidade de aprendizagem.</p> <p>4) Como define seu trabalho como professora do 1ª CEB? Quais as imagens constituem, hoje, sua forma de ver a docência? Quais as principais potencialidades e as principais dificuldades e/ou desafios? Percebe mudança desta imagem ao longo de sua trajetória na profissão?</p>
---	--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> o Envolver o/a participante no processo de reflexão e interpretação de sua biografia educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> o Apresentação dos encaminhamentos futuros do trabalho: envio da transcrição e de uma sugestão de tópicos para reflexão.
III ETAPA: ANÁLISE PARTILHADA			
5º ACÇÃO DE PESQUISA-FORMAÇÃO: 4º ENCONTRO	Interpretação dialógica da biografia educativa.	<ul style="list-style-type: none"> o Desenvolver um processo dialógico de reflexão e interpretação da biografia educativa. o Incentivar o professor/a no desenvolvimento de uma reflexão sobre sua narrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> o Análise do/a professor/a sobre sua biografia educativa, a partir de tópicos previamente encaminhados. <ul style="list-style-type: none"> ▪ A compreensão ampla do processo de formação. <p>Após todo processo narrativo e da leitura da transcrição de nossos encontros, qual a impressão geral que tem sobre seu processo de formação ao longo dos anos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demarcação de fases e etapas da vida a partir do movimento biográfico intrínseco à narrativa. <p>Identifica marcos e fases diferenciadas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A importância dos diferentes “acontecimentos biográficos” em cada etapa. <p>Há algum acontecimento biográfico ao qual atribua especial significado em cada uma destas etapas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relações estabelecidas pela autora consigo própria, com os outros e com os diversos contextos.

		<p>o Apresentar, uma primeira análise da narrativa realizada pela investigadora, tendo em vista um movimento de discussão partilhada com o/a professor/a.</p>	<p>Como avalia o impacto das pessoas com quem conviveu/convive, no desenrolar de seu processo de vida e formação?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A importância dos contextos sócio-históricos e geográficos. <p>Qual a importância dos diferentes contextos históricos e geográficos em sua formação?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O papel de diferentes dimensões formadoras: as experiências da vida, a memória de aluna, a formação académica e as experiências profissionais. <p>Olhando para o conjunto de sua trajetória, qual a importância que atribui às diferentes dimensões formadoras (experiências da vida, memória de aluna, formação académica e experiências profissionais)?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Apresentação, pela investigadora, da 1ª análise sobre a narrativa, para discussão partilhada com o professor/a, destacando-se os seguintes instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Esquema temático – cronológico” da biografia educativa. Fazer a leitura e análise de cada uma das etapas, ouvindo e incorporando ao rascunho as indicações, pontuações e alterações sugeridas pela professora. Confirmar as datas e complementar os registos, caso necessário.
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> o Avaliação oral dos encontros de investigação-formação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Gráfico das concepções e definições” tecidas pela professora ao longo da narrativa. ▪ “Gráfico das experiências instituintes de formação”. ▪ “Tópicos para reflexão”. o Avaliação oral. ▪ Os encontros, a metodologia, o roteiro de eixos e questões, questões de linguagem. <p>Como avalia os encontros desenvolvidos no processo da pesquisa-formação, do ponto de vista da metodologia, dos eixos e questões? Destaque aspectos positivos e negativos.</p> <p>A interação entre o português de Portugal e o português do Brasil, trouxe dificuldades de entendimento?</p> <p>Qual avaliação poderia desenvolver sobre o sentido de sua participação nesse processo, em sua trajetória de vida e profissão?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Organização da continuidade do trabalho. <p>Entrega de cartão pessoal da investigadora e preenchimento de dados pela professora, visando os futuros contactos.</p> <p>Agendar o encaminhamento da transcrição do 4º encontro e do roteiro escrito para avaliação.</p>
--	--	--	--

6º ACCÃO DE PESQUISA-FORMAÇÃO:	Reflexão escrita	○ Desenvolver uma reflexão escrita sobre o processo de pesquisa-formação.	▪ Encaminhamento de um roteiro de tópicos para desenvolvimento de uma reflexão escrita por cada participante, um mês após o 4º encontro.
---------------------------------------	------------------	---	--

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Observação: A organização da metodologia de trabalho, bem como o presente guião, tem como referência um conjunto de estudos realizados por meio de revisão da literatura, especialmente, portuguesa e brasileira, dentre os quais destaco:

- ARAÚJO, Helena Costa e MAGALHÃES, Maria José. 2000. *Des-fiar as vidas. Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*. Lisboa: Comissão para igualdade e para os direitos das mulheres.
- BUENO, B.O. (et al). 1998. *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. SP, Escrituras.
- _____. 1996. *Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. USP, Tese de Livre-Docência.
- CAVACO, Maria Helena. 1995. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (ED.). 1995. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp 7-34. 2ª edição.
- COUCEIRO, Maria do Loureto Paiva. 1992. *Processo de autoformação: uma produção singular de si-próprio*. Monte de Caparica: Universidade Nova de Lisboa.
- DOMINICÉ, Pierre. 2000. *Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- JOSSO, Marie-Christine. 2002. *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- _____. 1991. *Cheminer vers soi*. Suisse : Editions l'Age d'Homme.
- _____. 1998. *Cheminer avec : interrogations et défis posés par la recherche d'un art de la convivance en histoire de vie*. In : PINEAU, Gaston (Ed.). *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris : L'Harmattan.
- KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores. *Revista Brasileira de Educação*, nº 7, p. 19-41.
- LINHARES, Célia F. S. 2005. *Experiências Instituintes em Escolas Públicas e Formação Docente: Brasil e Portugal*. Niterói, Projecto de Investigação, mimeo.
- _____. 2005. *Relatório resumido*. Niterói, Relatório, mimeo.
- MALPIQUE, Manuela. 2002. *Histórias de vida*. Porto: Campo das Letras – Editores.
- MOITA, Maria da Conceição. 1992. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, António (ED.). 1992. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- PINEAU, Gaston (Ed). 1998. *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris : L'Harmattan.
- PINEAU, Gaston e MICHELE, Marie. 1983. *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris : Editions Saint Martin.

- SARMENTO, Teresa. 2002. *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, pp. 1-44, 77-81, 98-129, 252-412.
- SOUZA, Cynthia P., CATANI, Denice B., SOUZA, Maria Cecília C. C. e BUENO, Belmira O. 1996. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, nº 2, p. 61-76.
- VIEIRA, Ricardo. 1999. *Histórias de Vida e Identidades: Professores e Interculturalidade*. Porto: Afrontamento.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE
 BRASIL E PORTUGAL

Inês Ferreira de Souza Bragança

ANEXO Nº 09: QUADRO OBJECTIVOS E METODOLOGIA

Temática central da investigação-formação: Histórias de Vida e Formação de Professores/as

Entrevistas biográficas:

Eixos da investigação	Objectivos das entrevistas biográficas
História de vida e formação – contribuições: busca de uma <i>racionalidade sensível</i> .	Contribuir, por meio do trabalho memorialístico, com o processo permanente de formação, de construção de saberes docentes e, ainda, com o movimento de reconstrução dos projectos de futuro pessoais/colectivos sobre a vida e a profissão.
Diversas dimensões da trajectória de vida e formação dos/as professores/as de 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal.	Analisar o entrelaçamento entre acontecimentos biográficos que vêm das <i>memórias polifónicas da vida, das experiências docentes e da formação académica</i> .
Expressão da vida e do “testamento” da docência pelos sujeitos da profissão.	Possibilitar um espaço/tempo para partilha da biografia educativa, de experiências que, ao longo da vida, constituíram formas instituintes de ser e de estar no mundo, com as pessoas, com a docência.

Metodologia:

- A pesquisa-formação
 Todos os envolvidos são sujeitos do processo.
 A investigação produz um movimento de formação para o investigador e para os que participam da pesquisa.
- “Biografia educativa”
 A biografia educativa não é uma autobiografia completa, mas é o relato das experiências que ao longo da vida se constituíram de maneira formadora, trazendo a intensidade de um processo muito pessoal marcado por seu sentido colectivo.
- Questões éticas que envolvem a pesquisa: definição de um “contrato de trabalho” com os participantes.

Etapas:

- Três encontros para narração da biografia educativa.
- Em cada encontro serão indicadas as temáticas a serem discutidas na entrevista seguinte.
- Transcrição completa das gravações pela investigadora.
- Encaminhamento para leitura e correcção pela participante.
- Quarto encontro dedicado a um movimento de interpretação partilhada da biografia educativa.
- Transcrição da gravação da 4ª entrevista pela investigadora.
- Encaminhamento para leitura e correcção pela participante.
- Desenvolvimento de uma avaliação escrita, após a realização das entrevistas.
- Elaboração da biografia educativa pela investigadora e encaminhamento para leitura e considerações da narradora. (facultativo à participante)
- Elaboração da análise final pela investigadora e encaminhamento para leitura e considerações da narradora. (facultativo à participante)

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE
BRASIL E PORTUGAL**

Inês Ferreira de Souza Bragança

ANEXO Nº 10: CONTRATO DE TRABALHO PEDAGÓGICO-ACADÉMICO

A realização das “entrevistas biográficas”, no contexto da pesquisa “Histórias de vida e formação de professores/as”, toma como pressupostos deontológicos os seguintes princípios:

- implicação voluntária;
- confidencialidade dos nomes dos/as entrevistados/as e dos respectivos locais de trabalho,
- disponibilidade de enunciação de sua história de vida pelos/as participantes, nomeadamente focada na biografia educativa;
- gravação e transcrição de todas as entrevistas, pela investigadora;
- leitura e revisão, pelo/a entrevistado/a, da transcrição de todas as entrevistas realizadas, destacando-se o carácter de revisão pontual que não altere o conteúdo, nem a característica de oralidade;
- realização da análise de conteúdo das entrevistas, pela investigadora;
- participação do/a entrevistado/a na interpretação/análise de sua própria narrativa, valorizando-se a pluralidade de perspectivas de análise;
- a partir do material das entrevistas biográficas, elaboração da biografia educativa do/a participante, pela investigadora, utilizando fragmentos das narrativas;
- leitura e considerações, pelo/o entrevistado/a, da biografia educativa redigida pela investigadora; (facultativo aos participantes)
- o conteúdo do trabalho constituirá material empírico para o desenvolvimento de uma pesquisa de doutoramento em educação, assim, será efectuada uma análise, tendo em vista os objectivos da investigação;
- envio da análise final da biografia educativa para leitura e consideração pelos/as narradores/as; (facultativo aos participantes)
- os entrevistados autorizam, a inclusão das transcrições das entrevistas, no corpo da tese ou em anexo;
- os entrevistados autorizam a inclusão da biografia educativa, a ser elaborada pela investigadora, no corpo da tese ou em anexo;
- os entrevistados autorizam a inclusão da análise realizada pela investigadora, bem como citações e fragmentos das biografias educativas na tese, como em carácter editorial, incluindo artigos, livros e trabalhos académicos em geral;
- caso as biografias educativas, em sua versão integral, sejam objecto de publicação editorial, tal procedimento deverá contar com outra autorização do autor, já que o referido material é de propriedade do/a narrador/a;
- os entrevistados deverão receber uma cópia digitalizada do trabalho final, ou seja, da tese de doutoramento;
- a realização das entrevistas apresenta natureza essencialmente pedagógica, de formação e pesquisa.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE
BRASIL E PORTUGAL

Inês Ferreira de Souza Bragança

ANEXO Nº 11: ROTEIRO DE TÓPICOS PARA REFLEXÃO

Sugestão de roteiro para a 1ª entrevista:

- Apresentação dos objectivos da investigação, das entrevistas e as etapas do trabalho.
- Discussão do contrato de pesquisa-formação.
- Leitura do livro infantil “*Guilherme Augusto de Araújo Fernandes*”, de Mem Fox, suscitando uma reflexão partilhada, entre investigadora e participante, sobre sentidos da memória e da formação.
- Narrativa de um acontecimento significativo de sua trajectória de vida-formação, a partir do “documento pessoal” apresentado.
- *Narrativa - tópicos para o diálogo:*
 - Experiências formadoras da infância: memórias das experiências pessoais, familiares e contextuais (espaços geográficos, contextos históricos...).
 - Breve genealogia familiar, a formação e o trabalho dos pais.
 - Expectativas e representações dos pais sobre a escola e o processo educativo.
 - Memórias da escola: experiências significativas, professores/as marcantes.
- Apresentação, pela investigadora, de uma sugestão de tópicos a serem narrados no próximo encontro.

Sugestão de roteiro para a 2ª entrevista:

- *Narrativa - tópicos para o diálogo:*
 - Eventos que constituíram uma influência sobre a forma de ser e de estar no mundo e na prática docente: memórias das experiências pessoais, familiares e contextuais, da juventude e da vida adulta.
 - Memórias da escola: experiências significativas, professores/as marcantes.
 - A escolha da carreira.

Sugestão de roteiro para a 3ª entrevista:

- *Narrativa - tópicos para o diálogo*
 - Memórias da formação inicial.
 - Memórias da formação contínua.
 - Experiências profissionais.

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE
BRASIL E PORTUGAL**

Inês Ferreira de Souza Bragança

**ANEXO Nº 12: SUGESTÃO DE TÓPICOS PARA INTERPRETAÇÃO DA
BIOGRAFIA EDUCATIVA**

- A compreensão ampla do processo de formação.
- Demarcação de fases e etapas da vida, a partir do movimento biográfico intrínseco à narrativa.
- A importância dos diferentes “acontecimentos biográficos” em cada etapa.
- Relações estabelecidas pela autora consigo própria, com os outros e com os diversos contextos.
- A importância dos contextos sócio-históricos e geográficos.
- O papel de diferentes dimensões formadoras: as experiências da vida, a memória de aluna, a formação académica e as experiências profissionais.

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE
BRASIL E PORTUGAL**

Inês Ferreira de Souza Bragança

ANEXO Nº 13: SUGESTÃO DE TÓPICOS PARA REFLEXÃO ESCRITA

Queluz, 12 de Junho de 2006.

Professora,

Agradeço, de forma especial, sua participação no processo de investigação proposto, os momentos de aprendizagem e partilha. Solicito que desenvolva uma reflexão escrita sobre o trabalho e sugiro abaixo alguns itens que constituem apenas uma indicação. Fique à vontade para desenvolver uma abordagem crítica e pessoal.

Com grande estima e agradecimento.

Inês.

Sugestão de itens para reflexão escrita

- Avaliação dos encontros desenvolvidos no processo de pesquisa-formação, destacando aspectos positivos e negativos.
- Sentido/contributo do movimento de narrativa e rememoração, em sua trajetória de vida e formação.
- Análise do significado da partilha da vida, em seus movimentos formadores, entrelaçando memórias pessoais, formação académica e experiências profissionais.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL
Inês Ferreira de Souza Bragança

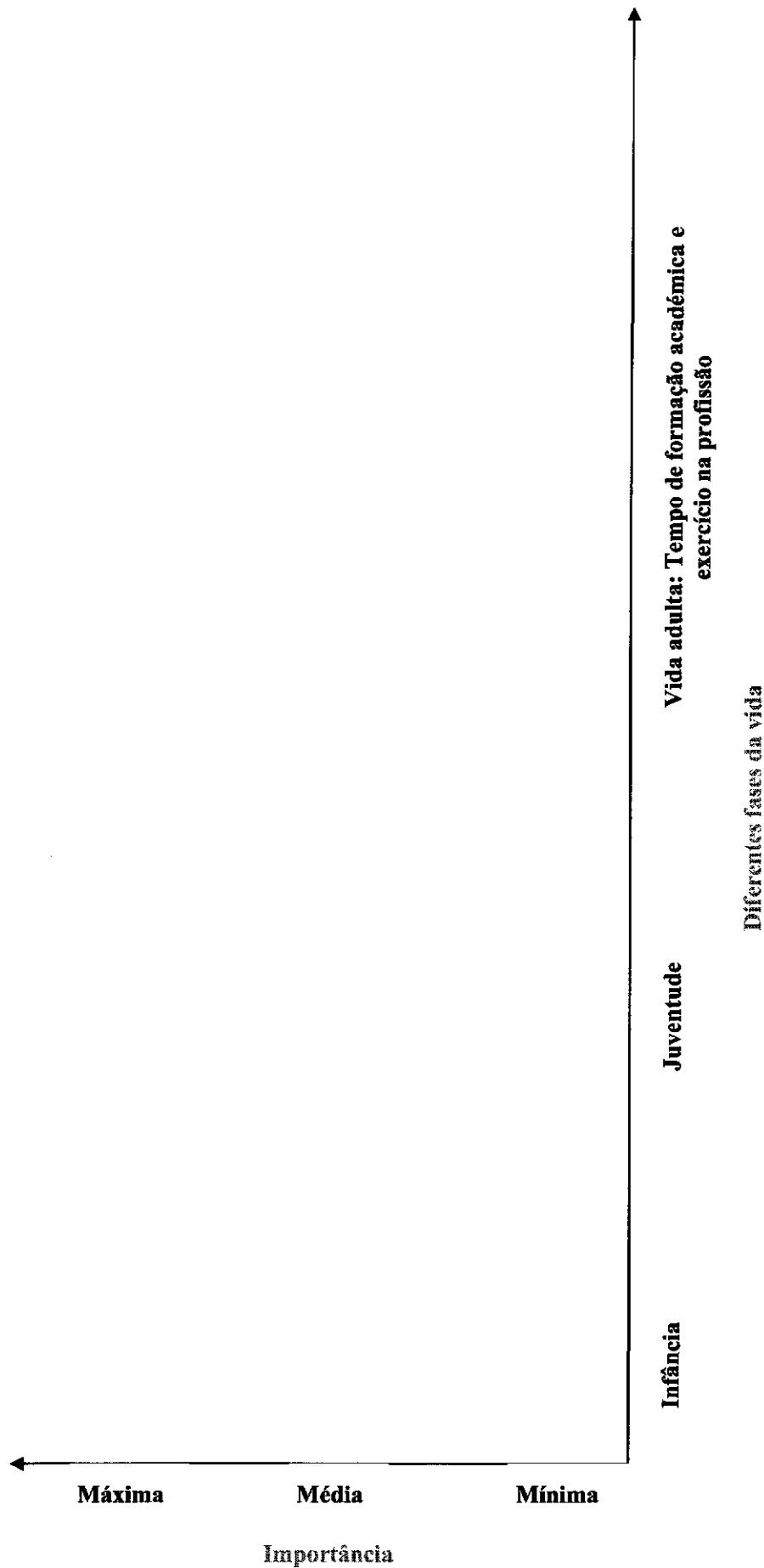
ANEXO Nº 14: ESQUEMA TEMÁTICO – CRONOLÓGICO

Biografia educativa: Professora _____.

Delimitação cronológica	Pontos centrais da biografia educativa: acontecimentos da biografia e acontecimentos biográficos	Desdobramentos temáticos: Memória das experiências pessoais, familiares e contextuais.	Desdobramentos temáticos: Memórias da trajetória de aluna. Formação inicial. Formação contínua	Desdobramentos temáticos: Definições e imagens sobre a docência. Memórias das experiências profissionais	Pessoas - chave	Contexto sócio-histórico-geográfico
Infância						
Juventude						
Vida adulta						

UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E
PORTUGAL
Inês Ferreira de Souza Bragança

ANEXO Nº 15: GRÁFICO EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES DE FORMAÇÃO



UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL
Inês Ferreira de Souza Bragança

ANEXO Nº 16: QUADRO DE ANÁLISE COMPARATIVA – ETAPAS.

PROFESSORAS PORTUGUESAS

ANA	TERESA	CAROLINA	BELA	ISABEL	CLARA
<p>1ª etapa: Do nascimento em 1956 ao início do Liceu. (10 anos)</p>	<p>1ª etapa: do nascimento aos 10 anos. A liberdade e a alegria da vida em contacto com a natureza. / A rigidez das aprendizagens do trabalho no contexto familiar.</p> <p>2ª etapa: 10 aos 13 anos. Mudança para Portugal - o choque com uma outra realidade: o predomínio da repressão.</p>	<p>1ª etapa: até 6 anos – a vida na Aldeia. Entre a “escola” e o “poço” – a escolha da profissão e a construção de uma concepção de aprendizagem.</p> <p>2ª etapa: dos 6 aos 12 anos – as experiências no Monte de sua avó e na cidade. A aprendizagem pela experiência e pela partilha: o contacto com a natureza, as intensas relações familiares e a vida na escola primária. As experiências na escola primária: esforço e vontade.</p>	<p>1ª etapa: nascimento e vida na Aldeia: até os três anos.</p> <p>2ª etapa: mudança para a cidade A vivacidade, a curiosidade e o gosto pelo brincar X o cerceamento da escola primária.</p> <p>3ª etapa: o desporto como espaço de afirmação de sua forma de ser e estar X as práticas disciplinadoras no Liceu. (9, 10 anos)</p>	<p>1ª etapa: a cana, a palmatória, os gritos – imagens do cerceamento de um processo de formação. (8 – 12 anos)</p> <p>2ª etapa: a abertura de um novo caminho: a formação como libertação. (12-14 anos)</p>	<p>1ª etapa: do nascimento (1979) aos 11 anos. (EP dos 6 aos 11) A afectividade e o ambiente familiar formador X o conservadorismo das práticas escolares.</p> <p>2ª etapa: dos 11 aos 12 anos. O caminhar sozinha - de um processo de formação morno e morto à descoberta do prazer da aprendizagem.</p>
<p>2ª etapa: entre o início do Liceu, adaptação à vida na cidade ao 3º ano do Liceu.</p> <p>3ª etapa: das experiências como aluna do Liceu (a partir do 3º/4º ano) ao casamento.</p>	<p>3ª etapa: 13 aos 18/19 anos. Adaptação à realidade da vida em Portugal, nova fase escolar: predomínio da liberdade.</p> <p>4ª etapa: 19 aos 23 anos. A escolha da docência de 1º ciclo como profissão e a realização da E. do M. Primário: consolidação e estabilidade.</p>	<p>4ª etapa: as experiências escolares no Secundário. (Entre 11 e 16 anos.)</p> <p>5ª etapa: as experiências na Escola do Magistério Primário. (Entre 17 e 18 anos.)</p>	<p>4ª etapa: crise e instabilidade. Busca de afirmação de sua liberdade na escolha profissional X a repressão do contexto sócio-cultural e familiar. (18 anos)</p>	<p>3ª etapa: a escolha da docência, a busca e o investimento em um caminho de formação. (14-19 anos)</p> <p>4ª etapa: Dos 18 aos 22 anos. Interdição e reconstrução de caminhos da vida e da formação. A escolha da docência de 1º CEB como profissão.</p>	<p>3ª etapa: 13 aos 18. Delícias da leitura e dos croissants – uma trajectória de leitora em construção.</p> <p>4ª etapa: Dos 18 aos 22 anos. Interdição e reconstrução de caminhos da vida e da formação. A escolha da docência de 1º CEB como profissão.</p>

<p>4ª etapa: do casamento aos dias de hoje.</p> <p>1ª fase: Sete primeiros anos de actuação em Colégios particulares.</p> <p>O 1º ano de trabalho em um colégio particular.</p> <p>A transição do 1º para o 2º Colégio.</p> <p>A transição para o 3º colégio onde fica durante 5 anos.</p> <p>2ª fase: Ingresso para o Ensino Oficial – nove anos de diversificadas experiências.</p> <p>3ª fase: A última mudança de escola –acontecimento biográfico da trajectória profissional.</p> <p>Actuação profissional com uma turma durante quatro anos. (16º ao 20º de docência) – Definição: “uma fase espectacular”.</p> <p>O trabalho com a supervisão de alunos da ESE.</p> <p>4ª fase: Experiência na gestão da escola.</p> <p>1º momento na gestão: O quotidiano actual na gestão da escola.</p>	<p>5ª etapa: início 23 anos até os dias actuais. Início e consolidação da trajectória profissional, investimento na formação como movimento contínuo e nascimento dos filhos.</p> <p>1ª fase: 1983-1991: choque com a realidade, o trabalho em zonas complicadas.</p> <p>2ª fase: 1992-2002: o trabalho em zonas do Centro de Lisboa: um período de grande entusiasmo e partilha.</p> <p>3ª fase: 2003- aos dias actuais: uma fase de desgaste e de visão crítica sobre a sociedade, as políticas educativas e a docência.</p>	<p>6ª etapa: experiências familiares e profissionais da vida adulta.</p> <p>1ª fase: Primeiros anos de experiência profissional com o 1º CEB: trabalho em Aldeias e Vilas, contacto directo com o meio ambiente, trabalho com grupos compostos por diferentes anos de escolaridade, a diversidade das turmas</p> <p>2ª fase: A experiência de trabalho com Ensino Especial.</p> <p>3ª fase: Período de crise e definição de caminhos. O cansaço e o desejo de voltar para o ensino regular.</p> <p>4ª fase: O retorno e a consolidação da trajectória profissional no ensino regular, realização de acções de formação e do Curso de Complementação.</p> <p>5ª fase: A escola e docência como de 1º ciclo como lugar onde construiu uma das referências de vida e de trabalho e onde se deseja ficar. A reforma e a continuidade do entusiasmo e do trabalho.</p>	<p>5ª etapa: conquista de um espaço de alguma liberdade. Maturidade, seriedade, identificação com a docência de 1º CEB. (20 anos, quando acabou.)</p> <p>6ª etapa: Com o casamento, conquista de uma autonomia partilhada. Na construção da docência, a afirmação de sua forma de ser e estar como pessoa e como professora. (Contexto do 25 de Abril.)</p> <p>1ª fase: Em Montes e Vales - As primeiras experiências e aprendizagens na docência. (20, 21 anos)</p> <p>2ª fase: Na escola anexa - “foram anos muito, muito enriquecedores”. “Uma escola onde eu aprendi: imenso, imenso, imenso.” (25, 26, 27 – 6, 7 anos)</p> <p>3ª fase: Mudança na organização da escola que deixa de ter a característica de escola anexa – um “estriamento” do processo de construção colectiva da docência.</p> <p>4ª fase: O retomar do entusiasmo pela partilha com a realização do Curso de Complemento.</p>	<p>4ª etapa: casamento e vida profissional - autonomização e reconstrução de imagens da docência. (Casamento: 1976 e vida profissional: 1978)</p> <p>1ª fase: O início da trajectória profissional.</p> <p>2ª fase: Os primeiros anos: desenvolvimento e consolidação da prática na monodocência. A passagem por sete escolas anteriores a actual.</p> <p>3ª fase: movimentos de construção capilar do fazer instituinte.</p> <p>1º momento: Um passo de gigante: a construção das fichas mediante o nível dos meninos.</p> <p>2º momento: O não se sentir confortada. Notícias de uma prática pedagógica diferenciada: primeiros movimentos de aproximação.</p> <p>3º momento: Carinhos de uma construção ainda muito solitária.</p> <p>4ª fase: A mudança de escola.</p> <p>1º momento: tempo para cheirar, sentir e reconstruir imagens da docência.</p> <p>2º momento: o crescimento e a crise da escola.</p> <p>3º momento: a decisão de saída da escola.</p>	<p>5ª etapa: Dos 22/23 anos em diante. Autonomização pessoal e profissional: caminhos da autoformação em partilha.</p> <p>1ª fase: Primeira experiência profissional: a substituição em uma escola particular. (2002)</p> <p>2ª fase: Actuação na Escola Pública:</p> <p>1º momento: O olhar curioso de quem chega - “Cheio de miúdos, uma confusão total, não sabia quem era quem.” “Sereno.” (2003 – um mês e meio aproximadamente.)</p> <p>2º momento: A fixação na Escola Pública: o desafio de reconstrução de imagens e práticas docentes. “fase em que tinha muitas dúvidas”. (2003 até hoje)</p> <p>3º momento: a consolidação de formas de ser e de estar na docência: um longo caminho de namoro.</p>
--	--	---	--	--	---

PROFESSORAS BRASILEIRAS

HÉLIDA	RUTE	ELOISA	SIMONE	MARTA	ROSÂNGELA
<p>1ª etapa: do nascimento aos 11 anos. A formação como contraponto dialético: formação cultural / múltiplas experiências de rir e de chorar.</p> <p>2ª etapa: dos 12 aos 16 anos. A fase do "mau-mau": aventuras e aprendizagens - "uma época muito transformadora".</p>	<p>1ª etapa: do nascimento aos 11 anos. Um tempo intenso, de muitas aprendizagens: da família - a fé, a formação religiosa, a aprendizagem da generosidade, do amor, do rigor no trabalho e nos valores, da escola - as boas lembranças do brincar, do aprender, das amizades.</p> <p>2ª etapa: 12 aos 15 anos. Uma menina tímida, de pouco falar. Mudança na denominação evangélica e a passagem para a escola de 5ª à 8ª: choques e adaptação à novos contextos.</p> <p>3ª etapa: dos 15 aos 19. A gradual autonomização pessoal: aprendizagem do falar em público - contribuições das atividades religiosas e da escola normal.</p>	<p>1ª etapa: do nascimento aos 10 anos. Aprendizagem da disciplina na família e na escola.</p> <p>2ª etapa: dos 11 aos 14 anos. O choque com a passagem para o ginásio - de um mundo silencioso e protegido e ao convívio com diferentes classes sociais. Aprendizagens em um contexto de repressão na família e na escola.</p> <p>3ª etapa: dos 15 aos 17 anos. As aprendizagens técnicas na Escola Normal.</p>	<p>1ª etapa: uma infância solitária. Entre o isolamento da família e as melancólicas lembranças da escola.</p> <p>2ª etapa: o desafio da escola de 5ª à 8ª série - o não ser boa aluna e passar raspando.</p> <p>3ª etapa: ruptura com a família, escolha da docência e autonomização pessoal.</p>	<p>1ª etapa: A formação entre a casa e a escola - importância da família e da escola primária da avó professora.</p> <p>2ª etapa: a mudança da família para Bom Jesus - adaptação à nova realidade da escola.</p> <p>3ª etapa: de 1953 a 1956. A lembrança de professores e de uma prática pedagógica rígida, no ginásio.</p> <p>4ª etapa: de 1957 a 1960. Uma formação sólida no Curso Normal, tempo de maior liberdade.</p>	<p>1ª etapa: do nascimento aos 7 anos: Entre as dificuldades materiais e a afetividade da família.</p> <p>2ª etapa: dos oito aos 15. Na família a aprendizagem da luta e do trabalho na afirmação da vida e da cidadania e na escola o movimento de afirmação pessoal contra o preconceito e a constituição de imagens sobre a docência.</p> <p>3ª etapa: A aprendizagem do questionamento, da luta pela igualdade de direitos e a sólida bagagem cultural construída no ginásio.</p> <p>4ª etapa: dos 16 aos 21 anos. Identificação com a docência, afirmação pessoal, realização do curso normal.</p>
<p>4ª etapa: dos 20 aos 34 anos. Início da trajetória profissional e a intensa busca pela formação.</p> <p>1ª fase: 1986. Atuação em escola particular.</p> <p>2ª fase: 1987-1993. A paixão dos primeiros anos.</p> <p>3ª fase: 1993-1999. A</p>	<p>4ª etapa: início da carreira profissional, o casamento e a graduação em Pedagogia - consolidação do processo de autonomização.</p> <p>1ª fase: Em 1998, com 18 anos, a 1ª escola, os primeiros alunos, uma pequena escola particular de bairro em SG. Uma turma pequena, primeiro período, três</p>	<p>4ª etapa: dos 18 aos 28 anos. O início da trajetória profissional.</p> <p>1ª fase: O batismo de fogo durante três meses: a primeira experiência profissional com meninos da FUNABEM.</p> <p>2ª fase: A 2ª escola e um momento de aprendizagem. (1973-1976)</p>	<p>4ª etapa: início da trajetória profissional na docência e consolidação da autonomia pessoal.</p> <p>1ª fase: Quatro primeiros anos de trabalho em sua cidade natal - um tempo tranquilo, aprofundamento dos estudos acadêmicos e identificação com a docência da educação infantil.</p>	<p>5ª etapa: Desenvolvimento da trajetória profissional e o casamento - movimentos de autonomização.</p> <p>1ª fase: Os primeiros anos de trabalho como contratada: 1961-1964. Entre "montes e vales", uma chegada tranquila à docência.</p>	<p>5ª etapa: dos 19 -</p> <p>Autonomização pessoal com ingresso na vida profissional, casamento e nascimento das filhas.</p> <p>1ª fase: Atuação durante oito anos na Vila: aproximação da partilha com sua professora primária.</p>

<p>construção/reconstrução da prática em um novo contexto social e pedagógico. Múltiplas atuações docentes: coordenação de cultura e coordenação pedagógica. Diversas atividades junto à Secretaria de Educação.</p> <p>5ª etapa: 34... Retorno e investimento na formação acadêmica em múltiplas articulações entre vida pessoal e profissional.</p> <p>4ª fase: Fertilidade e reconstrução – um novo fôlego: a identificação com a escola atual, o ingresso na Universidade. 2000-2004</p> <p>5ª fase: Choque com a realidade, um novo recomeço. Ingresso no município de Niterói – 2004</p> <p>6ª fase: maturidade, estabilidade e prosseguimento da construção da formação acadêmica. 2005...</p>	<p>aninhos. “Mas foi, assim, muito gostoso...”</p> <p>2ª fase: de 1999 a 2000 - a atuação no “Projeto Vida para o Lixão”. Entre as discussões acadêmicas e a aprendizagem no “fôlego” da ação.</p> <p>3ª fase: Experiência de trabalho no CIEP. A construção do conhecimento pedagógico: mediações teoria e prática - a mudança gradual, a partir dos resultados da prática.</p> <p>4ª fase: a experiência de trabalho em Itaboraí como professora concursada: busca de equilíbrio e consolidação de uma prática pedagógica, dialógica, generosa, afetiva e instituinte.</p>	<p>3ª fase: período de lua-de-mel com a profissão e de investimento da continuidade da formação acadêmica. (1976 a 1986)</p> <p>5ª etapa: Adaptação à vida doméstica depois do casamento, choque e perda de sentido no trabalho.</p> <p>4ª fase: perda de referenciais na realização do trabalho burocrático na Secretaria de Educação. (1987-2000)</p> <p>5ª fase: o encontro com o sentido de seu trabalho e estabilidade.</p> <p>3º momento: movimento de retorno à escola.</p> <p>6ª etapa: Reencontro com a docência e com a realidade da escola.</p> <p>6ª fase: a experiência como alfabetizadora.</p> <p>7ª fase: experiência difícil com uma turma de progressão.</p> <p>8ª fase: Estabilidade, autonomia, equilíbrio e satisfação financeira: “Atualmente eu estou feliz da vida.”</p>	<p>5ª etapa: a mudança para o Rio de Janeiro – tempo de realização pessoal, profissional e acadêmica.</p> <p>2ª fase: aproximação inicial do novo contexto de vida e trabalho, continuidade no investimento na formação. O trabalho em escolas particulares.</p> <p>3ª fase: luta pela continuidade e investimento em uma prática docente instituinte. A aprendizagem do contrargumentar, a realização da pós-graduação, a pesquisa e o investimento no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>4ª fase: a docência na educação especial – uma aprendizagem significativa.</p> <p>5ª fase: crise na docência – sentimento de abandono, ausência dos pais, falta de interesse dos alunos, dificuldades estruturais para o desenvolvimento do trabalho, violência.</p> <p>6ª etapa: renovação da esperança e expectativas de futuro. O casamento e a espera do nascimento da filha.</p> <p>6ª etapa: A reafirmação de seu desejo de estar na docência. De uma fase de desânimo a um novo fôlego: a renovação da esperança.</p>	<p>2ª fase: Em 1964 a vinda para a Vila, por meio de concurso – choque com a realidade.</p> <p>3ª fase: Atuação docente no Pará. A tranquilidade do trabalho, importância da bagagem construída anteriormente na docência.</p> <p>4ª fase: Anos mais tranquilos. Tempo de trabalho mais tranquilo nos anos seguintes, o passar por todas as séries, menos alfabetização e jardim.</p> <p>5ª fase: Contribuição de Marta para a fundação da primeira escola de 5º à 8ª série na Vila, uma escola da Campanha. Dezsseis anos de trabalho com a disciplina de História.</p> <p>6ª fase: Os últimos anos de trabalho com a 1ª matrícula, de 1982 a 1991, o trabalho com 5ª à 8ª série: preparação para o trabalho.</p> <p>7ª fase: De 1982 – 2002: A experiência docente com jovens e adultos, na segunda matrícula. “...esses anos que eu trabalhei com jovens e adultos, foram uns anos maravilhosos, gente.”</p> <p>8ª fase: A continuidade das ações docentes, após a aposentadoria.</p>	<p>2ª fase: O trabalho durante dez anos em Bom Jesus no maior colégio estadual. Investimento na continuidade do processo de formação.</p> <p>3ª fase: Retorno ao trabalho na Vila.</p> <p>4ª fase: Os últimos dez anos em Bom Jesus. Trabalho em uma instituição-colégio: espaço-tempo de maior identificação profissional, entrelaçamento entre sua história e a da instituição.</p> <p>5ª fase: Perspectivas de aposentadoria.</p>
---	--	--	--	--	--

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA - DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE
BRASIL E PORTUGAL**

Inês Ferreira de Souza Bragança

ANEXO Nº. 17: CARTA DE CESSÃO

PROFESSORAS PORTUGUESAS

Eu, _____, bilhete de identidade nº. _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos das entrevistas biográficas realizadas no contexto da investigação intitulada “Histórias de Vida e Formação de Professores/as”, para a Professora Inês Ferreira de Souza Bragança, aluna do Doutorado da Universidade de Évora e professora do Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Matrícula nº. 33715-4, com objetivo de sua utilização, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos, para sua tese de Doutorado, bem como em trabalhos académicos de natureza essencialmente pedagógica, de formação e pesquisa, incluindo comunicações orais e/ou publicações.

Autorizo, ainda, a publicação em livros, artigos e trabalhos científicos do texto integral da “biografia educativa” escrito pela referida professora, do qual tomei conhecimento.

Assinatura

Portugal, ____ de _____ de 2007.

PROFESSORAS BRASILEIRAS

Eu, _____, identidade n.º _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos das entrevistas biográficas realizadas no contexto da investigação intitulada “Histórias de Vida e Formação de Professores/as”, para a Professora Inês Ferreira de Souza Bragança, aluna do Doutorado da Universidade de Évora e professora do Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Matrícula n.º. 33715-4, com objetivo de sua utilização, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos, para sua tese de Doutorado, bem como em trabalhos acadêmicos de natureza essencialmente pedagógica, de formação e pesquisa, incluindo comunicações orais e/ou publicações.

Autorizo, ainda, a publicação em livros, artigos e trabalhos científicos do texto integral da “biografia educativa” escrito pela referida professora, do qual tomei conhecimento.

Assinatura

Brasil, ___ de _____ de 2007.

ANEXOS: PARTE II

CD