



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**WILTON CARNEIRO BARBOSA**

**MARCAS DO SABER EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE**  
**PROFESSORAS EM FORMAÇÃO**

**MACEIÓ**

**2018**

WILTON CARNEIRO BARBOSA

**MARCAS DO SABER EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE  
PROFESSORAS EM FORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes

**MACEIÓ**

**2018**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

B238m    Barbosa, Wilton Carneiro.  
          Marcas do saber em narrativas autobiográficas de professoras em formação /  
          Wilton Carneiro Barbosa. – 2018.  
          212 f.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 132-139.

Apêndice: f. 140-142.

Anexo: f. 143-212.

1. Educação. 2. Autobiografia – Professoras. 3. Narrativas. 3. Histórias de vida.  
4. Professoras – Formação. I. Título.

CDU: 371.13

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARCAS DO SABER EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE  
PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

## WILTON CARNEIRO BARBOSA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 22 de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

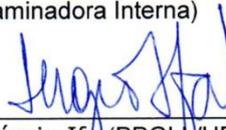


---

Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE/UFAL)  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)



---

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGL/UFAL)  
(Examinador Externo)

## DEDICATÓRIA

Sendo Paraíba,  
tornou-se Bahia, Pernambuco, Alagoas  
Sendo pedra bruta,  
tornou-se raro diamante  
Sendo mandacaru,  
tornou-se bromélia  
Sendo chão rachado,  
tornou-se chuva  
Sendo Açude do Xerém,  
tornou-se Velho Chico  
Sendo triste,  
tornou-se feliz,  
Sendo estéril,  
tornou-se mãe de filhos  
Sendo ela,  
tornou-se nós!

*À minha mãe, Dona Mazé,  
razão da minha vida,  
por quem tenho amor eterno!*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida. Porque dele, por ele e para ele são todas as coisas

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e pela compreensão nos momentos em que precisei estar ausente

Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, por se alegrarem com minhas vitórias

A Maria Bezerra, Giórgens Bezerra, Dannyllo Rogers, Daiane Barros, Klayson Abreu, Roselly Bezerra, minha segunda família que sempre me acolheu na capital alagoana.

Ao amigo professor Wellington Araújo, pelos incentivos nas trilhas da pós-graduação

A professora doutora Adna Lopes, minha orientadora, pela especial atenção, abrindo-me os caminhos para a pesquisa biográfica.

Aos professores Anderson Menezes, Marinaide Freitas, Walter Matias, Inalda Maria, Katia Maria, Socorro Aguiar, Junot Matos, Paulo Marinho que proporcionaram discussões de alto nível no mestrado em educação da UFAL

À professora Marinaide Freitas e ao professor Sérgio Iffa pelas intervenções e orientações na qualificação, e pelo convite aceito para composição honrosa da banca de defesa de minha dissertação de mestrado.

À turma de mestrado que deixou marcas de aprendizagens, em nome de Salézia Magna, Jhones Santos, Ayza Ramalho, Martha Lima, Luciano Henrique, Salatiel Trajano, Artur Nascimento e Adilson Rocha. Com todos, vivenciamos a pluralidade.

Ao Programa de Pós-graduação da UFAL, lugar de pesquisa, discussões e embates

Ao grupo de pesquisa Leitura, Criação & Texto, em nome de seu líder Dr. Eduardo Calil

A todos que fazem a Faculdade Pio Décimo de Canindé do São Francisco, em Sergipe, pela disponibilidade em tudo o que precisei

"A liberdade é um dos mais preciosos  
dons que os homens receberam dos céus.  
Com ela não podem igualar-se os  
tesouros que a terra encerra nem que o mar cobre;  
pela liberdade, assim como pela honra, se  
pode e deve aventurar a vida,  
e, pelo contrário, o cativo é o maior mal  
que pode vir aos homens"

(Miguel de Cervantes - Dom Quixote, 1605)

## RESUMO

A pesquisa trata da discussão em torno de narrativas autobiográficas, problematizadas através das marcas do saber presentes em relatos de professoras, quando escrevem sobre sua trajetória de vida, de escolarização e de formação, bem como sobre sua experiência como docente. A investigação tem como objetivos compreender as marcas dos saberes em narrativas autobiográficas de professoras em formação, procurando entender as dimensões pessoais e profissionais presentes em seus relatos; busco, também, identificar saberes e compreender se é possível construí-los em sua prática pedagógica e, ainda, entender se há potencialidade formadora nas narrativas autobiográficas dessas docentes. A pesquisa foi feita com três professoras em formação, do curso de Pedagogia da Faculdade Pio Décimo, em Canindé do São Francisco, localizado no sertão de Sergipe. De natureza qualitativa e abordagem experiencial, a pesquisa se ampara no Método Biográfico, cuja objeto de estudo é o indivíduo em sua singularidade. Como técnicas metodológicas, fiz uso de narrativas escritas produzidas pelas professoras, entrevista narrativa e diário de pesquisa, com ênfase na entrevista narrativa, dispositivo de produção e análise de dados, idealizado por Fritz Schütze (2011). Tomei como categorias para a análise das falas das entrevistadas a classificação apresentada por Tardif (2014), que afirma que os saberes dos professores são: a) temporais; b) plurais e heterogêneos; c) personalizados e situados e; d) carregam as marcas do humano como objeto de trabalho. Como aporte teórico, trouxe à discussão os estudos de Souza (2007, 2008, 2011) sobre narrativas autobiográficas e histórias de vida; Tardif (2000, 2014) sobre saberes docentes; Josso (2004), sobre a relação experiências e formação; Nóvoa (1995), sobre a profissão docente, dentre outros. Os resultados apontam que as narrativas produzidas pelas professoras em formação estão permeadas de saberes decorrentes de suas trajetórias de vida, de escolarização e de formação. Mostram que saberes pessoais e profissionais são identificados na prática pedagógica e que saberes experienciais são construídos no fazer docente.

**Palavras-chave:** Narrativas. Histórias de vida. Professoras. Saberes. Formação

## ABSTRACT

The research deals with the discussion around autobiographical narratives, problematized through the marks of knowledge present in reports of teachers, when they write about their life trajectory, of schooling and formation, as well as about their experience as a teacher. The research aims to understand the marks of knowledge in autobiographical narratives of teachers in formation, trying to understand the personal and professional dimensions present in their stories; I also seek to identify knowledge and to understand if it is possible to construct them in their pedagogical practice and also to understand if there is a formative potential in the autobiographical narratives of these teachers. The research was done with three teachers in formation, of the Pedagogy course of the Pio Tenth College, in Canindé do São Francisco, located in the sertão of Sergipe. Of qualitative nature and experiential approach, the research is supported in the Biographical Method, whose object of study is the individual in its singularity. As methodological techniques, I used written narratives produced by the teachers, narrative interview and research journal, with emphasis on narrative interview, production device and data analysis, idealized by Fritz Schütze (2011). I took the categories presented by Tardif (2014) as categories for the analysis of the interviewees' speeches, which affirm that the teachers' knowledge is: a) temporal; b) plural and heterogeneous; c) customized and located; d) carry the marks of the human as object of work. As a theoretical contribution, he brought to the discussion the studies of Souza (2007, 2008, 2011) on autobiographical narratives and life stories; Tardif (2000, 2014) on teacher knowledge; Josso (2004), on the relationship experiences and training; Nóvoa (1995), on the teaching profession, among others. The results show that the narratives produced by the teachers in formation are permeated by knowledge derived from their life trajectories, schooling and training. They show that personal and professional knowledge are identified in pedagogical practice and that experiential knowledge is built in the teaching profession.

**Keywords:** Narratives. Life stories. Teacher. Knowledge. Formation

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases principais da entrevista narrativa.....	00
Quadro 2 – Categorias dos saberes docentes para análise.....	00
Quadro 3 – Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores.....	00

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAS	Ácido Acetilsalicílico
AL	Alagoas
BA	Bahia
CEDU	Centro de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CHESF	Companhia Hidrelétrica do São Francisco
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
CRE	Coordenadoria Estadual de Educação
EEX-I	Escola Estadual de Xingó - I
EEX-II	Escola Estadual de Xingó - II
FALE	Faculdade de Letras
FAPIDE	Faculdade Pio Décimo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GERE	Gerência Regional de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
SE	Sergipe
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEX – I	Unidade Escolar de Xingó – I
UNEX – II	Unidade Escolar de Xingó – II

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: PARA INÍCIO DE CONVERSA.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>ERA UMA VEZ UM MENINO... MINHAS HISTÓRIAS, NOSSAS HISTÓRIAS.....</b>	<b>19</b>
2.1	Os primeiros raios de sol da minha história: construindo meu “eu”.....	21
2.2	Do Magistério ao curso de Pedagogia: a tecitura das etapas de formação profissional .....	35
2.3	Tornar-se professor no alto sertão: a itinerância profissional na educação básica e superior .....	46
<b>3</b>	<b>HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS: A ABORDAGEM (AUTO) BIOGRÁFICA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>55</b>
3.1	O caminho da investigação: das inquietações iniciais à opção teórica da pesquisa .....	56
3.2	Método (auto) biográfico: pressupostos teórico-metodológicos.....	59
3.3	O percurso metodológico da pesquisa.....	65
3.3.1	Contexto da Pesquisa: a Faculdade Pio Décimo no alto sertão.....	68
3.3.2	Os sujeitos da pesquisa: as professoras em formação e seus perfis.....	70
3.3.2.1	Perfil de Antoniele.....	71
3.3.2.2	Perfil de Mariana.....	72
3.3.2.3	Perfil de Maria José.....	73
3.3.3	A entrevista narrativa: a arte de falar sobre si.....	74
3.3.4	Procedimentos para análise das narrativas das professoras.....	79
<b>4</b>	<b>PERCORRENDO CONCEPÇÕES: POTENCIALIDADES FORMATIVAS E SABERES DOCENTES.....</b>	<b>82</b>
4.1	Potencialidades da abordagem (auto)biográfica na formação de professores.....	83
4.2	Os saberes dos professores: dos saberes pessoais aos profissionais.....	89
<b>5</b>	<b>O QUE REVELAM AS NARRATIVAS... NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS, PERCURSOS, SABERES.....</b>	<b>100</b>
5.1	O saber nas narrativas: trajetórias de vida, formação e docência.....	102

5.1.1	Saberes temporais: como as professoras se apresentam em suas histórias de vida, em suas trajetórias de escolarização e no início de suas carreiras.....	102
5.1.2	Saberes plurais e heterogêneos: da formação profissional aos saberes da experiência.....	109
5.1.3	Saberes personalizados e situados: as marcas do professor na prática pedagógica.....	118
5.1.4	O trabalho docente e as marcas dos seres humanos nos saberes do professor.....	121
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS... MAS NÃO</b>	
	<b>CONCLUSIVAS.....</b>	<b>124</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>132</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>140</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>143</b>

## 1 INTRODUÇÃO PARA INÍCIO DE CONVERSA

*“Mas podemos começar dizendo a verdade. Ninguém nunca tinha me perguntado qual é a sensação de ser eu. Uma vez eu disse a verdade sobre isso, e me senti livre. E eu comecei a pensar em todas as pessoas que conheço. E as coisas que eu vi e fiz. Meu filho sempre disse que um dia nós vamos ter um escritor na família. Eu acho que vai ser eu”.*

*“Se a senhora desistir de publicar, tudo o que eu escrevi, tudo o que ele escreveu morre com ele”.*

(Aibileen Clark – personagem do filme *Histórias Cruzadas*).

A nossa vida é tecida por cada um de nós, de forma que somos ativos nas escolhas que fazemos, nos caminhos que percorremos e nas histórias que construímos. Narrativas, relatos, escrita sobre nossas histórias de vida transformam nossos pensamentos e práticas, “num movimento movediço, imprevisto, dinâmico e criativo que não se esgota nos escritos” (REIS, 2014, p. 13), não se esgota nas entrevistas, não se esgota nas narrativas.

Mas por onde começar a narrar? Pela verdade. Relatando e escrevendo a verdade, tal qual disse Aibileen (Viola Davis), personagem do filme *The Help*, em tradução livre para o português: *Histórias Cruzadas*, do diretor Tate Taylor. O filme é baseado no livro *A resposta*, que retrata a vida na pequena cidade de Jackson, no estado de Mississippi, nos Estados Unidos, onde a desigualdade é nítida e até mesmo perturbadora, na década de 1960, época marcada pelo racismo intenso e escancarado. Skeeter (Emma Stone), jovem branca, recém-formada na faculdade e que sonha em ser escritora, pesquisa e entrevista mulheres negras que criam filhos da elite branca daquela cidade. Skeeter não se enquadra aos padrões machistas da cidade, falta-lhe o interesse de casar e ser dona de casa, o que era algo estritamente fadado e esperado das mulheres brancas da época. Suas pretensões envolviam estudo e trabalho, atividades restritas aos homens.

A jovem quer saber sobre a criação de crianças do ponto de vista de empregadas negras, procurando Aibileen que, de início, reluta em participar das entrevistas com medo de que sua patroa saiba. Quando aceita, pedindo que seu nome seja mudado para garantir o anonimato, ouve a seguinte pergunta: *Qual é a*

*sensação de cuidar de uma criança branca quando seu próprio filho está em casa sendo cuidado por outra pessoa?* A resposta não é curta e objetiva; vem sob a forma de vários relatos, e se inicia, inevitavelmente, com sua história de vida, envolvendo sua família, as tensões vividas numa época de forte segregação racial e a relação com as amáveis crianças brancas que depois se tornavam patroas racistas e cruéis, produtos de seu contexto. Com uma intensa carga de emoção, Aibileen fala sobre a morte de seu jovem filho, que sonhava em ser escritor, e que foi morto à bala depois de ter sido acusado de roubo; segundo a mãe, ele foi acusado e assassinado por ser negro. Além de narrar suas histórias, Aibileen passou a escrevê-las, lendo-as para Skeeter, que, por sua vez, achava que outras empregadas domésticas deveriam falar de suas experiências.

Junta-se a elas, Minny Jackson (Octavia Spencer), mulher extremamente sincera e de personalidade forte, que foi despedida por ter usado o banheiro da patroa, passando a sofrer agressões físicas do marido por estar desempregada. Consegue um novo emprego na casa de Celia Foote (Jessica Chastain), mulher espontânea, sem preconceitos, mas muito insegura e infeliz por não conseguir segurar uma gravidez. Minny cuida de Celia como se ela fosse uma criança, tamanha sua insegurança, desenvolvendo entre as duas uma relação de amizade e companheirismo. Minny e Aibileen convencem Skeeter a publicar um livro com suas histórias, porém ela desanima a ponto de querer desistir por ter apenas duas entrevistadas, momento em que Aibileen diz: *“Se a senhora desistir de publicar, tudo o que eu escrevi, tudo o que ele escreveu morre com ele”*. A violência contra os negros explode no país, chegando até a pequena cidade, fazendo com que todas as mulheres negras, empregadas domésticas, entendam que a publicação do livro pode mudar suas vidas, aceitando, assim, relatarem suas trajetórias, numa espécie de denúncia social. O livro, enfim, é publicado, e as narrativas ali contidas trazem um grande impacto para as pessoas daquela sociedade, que sabiam que as histórias eram verdadeiras e não denunciaram à justiça por medo de serem expostas. As personagens envolvidas na trama passaram por um processo de mudança a partir das narrativas, fazendo juz à frase de capa do filme: *“A mudança começa com um sussurro”*.

Assim como no filme, as histórias dos professores são povoadas de experiências, saberes, alegrias, tristezas e pessoas que se cruzam com tantas outras em tempos e espaços diferentes.

Esta pesquisa, que faz parte do Grupo de Pesquisa *Escritura, Texto & Criação*, inscrito no CNPq, traz como foco as narrativas autobiográficas<sup>1</sup> de professoras em formação; narrativas estas, que se constituem tanto como metodologia de investigação, quanto como instrumento de formação e auto formação para o professor conhecer-se e situar-se.

A corrente das narrativas autobiográficas ou histórias de vida em formação surgem nas décadas 20 e 30 do século passado. No final dos anos 70, em meio a transformações socioeconômicas e questionamentos ideológicos e políticos nas sociedades ocidentais, essa corrente “demarca outras percepções sobre o percurso de formação, confrontando-se com os métodos dominantes no cenário da pesquisa educacional” (SOUZA, 2008), e consolida-se no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. As percepções sobre o percurso de formação propostas pela corrente das abordagens biográficas trazem o indivíduo como centro da pesquisa; o indivíduo em sua subjetividade, em sua humanidade, em contraponto aos paradigmas da investigação positivista, que trata a pesquisa como algo rígido, frio e distante. As pesquisas com narrativas e histórias de vida, portanto, estabelecem o desenvolvimento de um procedimento investigativo capaz de levar em consideração os atos individuais concretos, o que não poderia ocorrer por meio de generalizações ou correlações fixas, como proposto pela pesquisa clássica. Segundo Delory-Momberger (2011),

a corrente das histórias de vida em formação desenvolve-se então no momento em que os indivíduos têm, cada vez mais, dificuldades de encontrar seu lugar na história coletiva, quando eles são remetidos a si mesmos para definirem suas próprias referências e fazerem sua própria história (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 47).

Assim sendo, os sujeitos tornam-se atores plenos de sua própria história e formação num contexto de conturbação política e socioeconômica, encontrando as condições para agir em interação com sua realidade, descobrindo suas capacidades e seus recursos enquanto atores sociais. Com base nisso, problematizo: Como se dá o processo de (auto) formação por meio de narrativas autobiográficas? É possível compreender dimensões pessoais e profissionais na construção de identidade de professores em processo de formação através de relatos autobiográficos? Como as

---

<sup>1</sup> Segundo Souza (2011, p. 14), tal metodologia diz respeito ao “movimento biográfico que se vem consolidando no território das histórias de vida e da (auto)biografia em seus diferentes domínios e perspectivas de socialização do conhecimento, que toma o sujeito e sua vida como princípios fundantes”.

narrativas podem revelar marcas de saberes nas histórias de vida, nas trajetórias de escolarização e formação das professoras? É possível identificar e construir saberes na prática pedagógica dessas docentes? Tais questões serão respondidas por meio de uma investigação que coloca o sujeito como protagonista da pesquisa.

Desta forma, tenho como objetivo compreender as marcas dos saberes em narrativas autobiográficas de professoras em formação, procurando entender as dimensões pessoais e profissionais presentes em seus relatos; busco, também, identificar saberes e compreender se é possível construí-los em sua prática pedagógica e, ainda, entender se há potencialidade formadora nas narrativas autobiográficas dessas docentes. Enfatizo que, inicialmente, construí o projeto visando analisar não só as marcas dos saberes, mas também as marcas do afeto. Entretanto, mesmo compreendendo que as histórias de vida e as narrativas autobiográficas podem revelar uma forte carga de afetividade, não consegui encontrar uma base teórica mais consistente, que me fornecesse condições de fazer uma análise mais rica, que viesse a contribuir efetivamente para a pesquisa científica, à altura de uma dissertação de mestrado.

De natureza qualitativa e abordagem experiencial, a pesquisa se ampara no Método Biográfico, cuja objeto de estudo é o indivíduo em sua singularidade. O ponto central dos estudos biográficos é dar voz aos protagonistas do processo a ser investigado em vez de falar por eles através de estudos teóricos. E as protagonistas desta investigação foram três professoras em formação, graduandas do curso de Pedagogia da Faculdade Pio Décimo, no interior de Sergipe. Como técnicas metodológicas, fiz uso de narrativas escritas produzidas pelas professoras, entrevista narrativa e diário de pesquisa, mas enfatizo que, dentre tais técnicas, sobressaiu-se a entrevista narrativa, que se trata de um dispositivo de produção e análise de dados, idealizado Fritz Schütze (2011). Tomei como categorias para a análise das falas das entrevistadas a classificação apresentada por Tardif (2014), que afirma que os saberes dos professores são: a) temporais; b) plurais e heterogêneos; c) personalizados e situados e; d) carregam as marcas do humano como objeto de trabalho.

Fundamentei a investigação em Souza (2007, 2008, 2011) que aborda sobre narrativas autobiográficas e histórias de vida; Tardif (2000, 2014) que aborda sobre saberes docentes; Josso (2004), que trabalha experiências e formação; Nóvoa (1995), que trabalha profissão docente, dentre outros.

A dissertação é estruturada em seções, cuja introdução é a primeira. Na Seção 2, com o título *Era uma vez um menino... minhas histórias, nossas histórias*, trato sobre minha história de vida, enfatizando minha infância de menino pobre e sonhador. Abordo também a minha trajetória de escolarização e de formação, mostrando meu encontro com a docência. Finalizo essa seção, com minha caminhada como professor, desde a educação básica até o ensino superior. A construção desta seção foi de extrema importância para o desenvolvimento da dissertação, uma vez que me ponho na condição de narrador da minha vida, colocando-me na mesma situação das professoras entrevistadas. Ao mergulhar em minhas trajetórias, trago saberes, sentimentos, experiências e contextos por mim vivenciados, que me deram suporte para entender as docentes em formação, de forma que consegui acessá-las, facilitando meu trabalho como pesquisador.

Na seção 3, *Histórias de vida de professoras: a abordagem (auto) biográfica como metodologia de pesquisa*, trago o percurso metodológico desta pesquisa, discutindo sobre os pressupostos teóricos da abordagem biográfica e histórias de vida. Neste ponto, mostro que a abordagem biográfica, a partir do trabalho com as histórias de vida ou com as biografias educativas, configura-se como um processo de conhecimento. Conforme Souza (2007):

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (p. 7).

A investigação com histórias de vida está inserida neste âmbito em que o sujeito parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e conhecimentos.

Ainda nessa seção, descrevo como foi meu interesse e meu encontro com esse tipo de investigação; trago o contexto em que foi realizada a pesquisa, bem como o perfil dos sujeitos envolvidos. Termina esta seção, detalhando as técnicas utilizadas, sobretudo o desenvolvimento da entrevista narrativa, e os procedimentos para análise de dados.

A seção 4 tem por título *Percorrendo concepções: potencialidades formativas e saberes docentes*, na qual discuto o aporte teórico referente à potencialidade

formativa das narrativas autobiográficas, afirmando que o processo de formação de conhecimento tem como essência a experiência, cuja singularidade está na relação com as aprendizagens individuais e coletivas. Afirmo, ainda, que o processo de escrita se inscreve como atividade formadora, porque remete o sujeito, mergulhado na interioridade de conhecimento de si, a refletir sobre sua identidade. A segunda parte dessa seção é destinada ao aprofundamento sobre os saberes docentes, trazendo categorias, fontes de aquisição e modos de integração no trabalho docente. Saberes que, conforme Tardif (2014), estão relacionados com a pessoa e a identidade dos professores, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula, e com outros atores escolares na escola.

*O que revelam as narrativas... narrativas autobiográficas, percursos, saberes* é a seção 5, que é destinada à análise das narrativas das professoras entrevistadas, constituindo-se como um dos momentos mais ricos da investigação, trazendo a voz dos sujeitos da pesquisa, bem como a memória de suas histórias de vida e trajetórias de formação, momento em que investigo indícios de saberes em suas narrativas. A riqueza dessa fase da pesquisa mostra o poder da abordagem biográfica, pois é no relatar, no escrever e na escuta sensível e atenta que emergem saberes, aprendizagens, subjetividades, sentimentos e vivências do ontem e do hoje.

As considerações finais são uma extensão da análise dos dados, existindo diálogo entre as duas partes. Os resultados apontam que as narrativas produzidas pelas professoras em formação estão permeadas de saberes decorrentes de suas trajetórias de vida, de escolarização e de formação; mostram, também, que outros saberes são identificados e construídos na experiência da prática pedagógica. Nessas fases, análise e conclusão, as experiências do pesquisador e das narradoras se encontram e se entrelaçam, tal qual a entrevistadora e as mulheres negras de *Vidas Cruzadas*. Este filme, cujo final eu não relatei no início do texto, tem seu desfecho mostrando que Skeeter se identificava com as empregadas negras porque foi criada por uma delas, e ao mergulhar no universo dessas mulheres, buscou em sua história as relações com aquela que esteve ao seu lado em sua infância, em sua criação. Assim como Skeeter, eu também tenho uma história de vida. História esta carregada de saberes e afetividades, fracassos e sucessos, atributos que me fizeram compreender melhor os caminhos e os meandros de todo

este contexto de investigação, que envolve sujeitos, tempos e espaços múltiplos, proporcionando, assim, o desenvolvimento desta pesquisa.

## 2 ERA UMA VEZ UM MENINO. MINHAS HISTÓRIAS, SUAS HISTÓRIAS, NOSSAS HISTÓRIAS

*Você lembra, lembra daquele tempo? Eu tinha estrelas nos olhos um jeito de herói  
Era mais forte e veloz que qualquer mocinho de cowboy [...]*

(Roupa Nova, 1981 – Sapato velho)

Nesta seção, trato de minha história de vida, de minha trajetória de escolarização, do meu encontro com o universo do magistério e da minha caminhada profissional. Como afirma Josso (2004), para construir minha narrativa utilizo-me de uma reflexão sobre mim mesmo e sobre o modo como vou expor minhas questões, uma oportunidade para reformular propósitos para a minha trajetória pessoal e profissional. A partir das narrativas de minha itinerância, a pesquisa foi ganhando forma, pois ao mergulhar em minhas histórias, pude perceber as relações entre pesquisador e entrevistadas. Ao adentrar nessas relações, busco reconhecer a compreensão da minha narrativa pessoal e da narrativa do outro, num entrelaçamento de histórias. Delory-Momberger (2008) afirma: “A narrativa do outro é um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica”. Considerar a narrativa e a escrita de mim e a escuta sensível da narrativa do outro pode proporcionar uma nova forma de produzir conhecimento, superando de um modo diferenciado os rigores engessados da pesquisa tradicional.

Ao escrever sobre a minha própria trajetória entro num processo auto narrativo, com vistas à reflexão da minha história de vida e de formação. Desta forma, é possível me reinventar, reconstituir a minha história e explicitar os meus projetos pessoais e profissionais. Por meio do mergulho em meu passado, tenho a possibilidade de reconhecer e ressignificar o momento presente, numa relação dialética entre as dimensões pessoais e sociais. Recordando elementos do meu passado, tenho a oportunidade de perceber como um conjunto de experiências que aconteceram num espaço e num tempo específicos, porém diversos, contribuem para que eu possa repensar minha própria condição de sujeito histórico.

Enfim, o exercício autobiográfico deve ser posto diante de qualquer pesquisador, pois compreendo que seja necessário conhecer a si para depois

entender o outro; é necessário ter conhecimento de suas próprias práticas, sentimentos e saberes para depois escutar e tentar conhecer o outro. Ao relatar a minha história, tomo como fundamento a auto escuta elucidada por Souza (2006), que afirma que “a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (p. 14). Penso que quando o pesquisador está contando para si mesmo suas experiências e as aprendizagens que construiu, ao longo de sua vida, este sujeito passa por um processo formativo, de autoconhecimento, de compreensão das relações temporais em sua vida, de construção de identidade. A meta reflexão do ato de narrar-me, dizer-me de mim para mim mesmo como uma evocação dos conhecimentos me deu condições de refletir no outro o ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo, conferindo sensibilidade na escuta das entrevistadas e propiciando uma troca entre quem fala e quem ouve, entrevistador e entrevistadas, sujeitos da pesquisa.

## **2.1 Os primeiros raios de sol da minha história: construindo meu “eu”**

Dou início a esse trabalho adentrando na figura do narrador, aquele que narra sua própria vida, sua própria história: história de um instante, história de uma hora, história de uma jornada, história de uma vida; aquele que entende que sua história traz uma dimensão individual e, ao mesmo tempo, uma dimensão coletiva. Para Bragança (2012),

a história de vida manifesta-se como um movimento propriamente humano de dar sentido à vida e à sua historicidade. Constitui-se um enfoque teórico-metodológico que, rompendo com o paradigma lógico-formal, focaliza a vida, em suas tramas individuais e coletivas, como um lócus privilegiado de compreensão dos processos sociais e históricos (BRAGANÇA, 2012, p. 49).

Os relatos de vida não se reduzem à mera recolha de dados e aos paradigmas conservadores de pesquisa, porém, além de serem mediadores entre a prática de investigação e a construção de conhecimentos, trazem uma abordagem que vai possibilitando a inteligibilidade dos processos humanos, trazem historicidade e significado. Escrevo, pois, histórias a partir da minha própria experiência, propondo-me a examinar os modos como os indivíduos, sujeitos da pesquisa, dão forma à experiência vivida, no processo permanente de construção de sua história

pessoal e da história social. Escrevo minhas histórias, as quais se entrecruzam com as histórias das professoras narradoras, uma vez que esta pesquisa proporciona aprendizagem a todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Quando narramos, não nos detemos a uma descrição de ordem cronológica, narramos o que nossa memória seleciona para vir à tona, experiências marcantes vividas por um sujeito em seus contextos sociais em contato com outros sujeitos. Desta forma, a memória é algo singular e compartilhado, elaborada na relação com o outro: familiares, amigos de infâncias, professores antigos e atuais, colegas de escola e de profissão e, também, o entrevistador. Conforme Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008), o papel do outro ocupa um lugar fundamental no processo de rememoração de nossas práticas culturais, pois quando mergulhamos em nossas memórias, vamos ao encontro de nossas relações com indivíduos que passaram e passam por nossa vida, reconstruindo situações prazerosas e conflituosas, demonstrando que a memória é constituída pela singularidade do sujeito e, também, pela história, que é social. A esse respeito, as autoras enfatizam:

Podemos perceber que as memórias são singulares e também são coletivas, sociais, na medida em que explicitam, afirmando ou até negando, a história, o modo de viver, as regras, e os valores de determinadas comunidades em uma determinada época histórica. Ou seja, as memórias de cada um são constituídas no encontro com os seus vários outros, são constituídas socialmente (GUEDES-PINTO, GOMES E SILVA, 2008, p. 34).

Desta maneira, a memória se estabelece como um sistema vivo, partilhando ferramentas e formas de rememoração criadas socialmente. Por esse motivo, não aceitamos o entendimento de a memória ser comparada a um repositório cheio de informações estáticas contido em cada pessoa e que, progressivamente, vai acumulando o volume de dados inertes, à medida que o sujeito vivencia suas experiências. Para Michel de Certeau (1998), a memória é flexível e altera lugares e pensamentos. Nesta perspectiva, também não é entendida como sinônimo de depósito de lembranças ou como relicário, mas sim como possibilidade de mudança; pode ser concebida como possibilidade, como uma outra possível compreensão e que, dessa forma, altera o passado e também o presente, pois permite novos significados para o momento atual vivido. Segundo Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008):

A memória está longe de ser vista como algo pronto, estático, acabado. Ela é construída na relação com o outro, que motiva o lembrar e, por isso, é tomada por nós como uma forma de os sujeitos poderem mudar, nas suas lembranças, aquilo que os incomoda e que talvez gostassem que fosse diferente (GUEDES-PINTO, GOMES E SILVA, 2008, p. 18).

As autoras reafirmam a memória como um processo vivo, embasado nas relações com outros indivíduos, trazendo a possibilidade de mudanças. Desta feita, através da rememoração, as narrativas dos sujeitos podem dar visibilidade às situações e às experiências por eles desejadas, revividas e reelaboradas.

Escrevo minha história como sujeito-pesquisador que não pode ser ignorado na pesquisa narrativa; como ouvinte que está atrelado às narradoras num mesmo fluxo vivo e narrativo. Para Portelli (1997), a complexidade da construção da narrativa nos processos de rememoração dos acontecimentos do passado é tecida a partir de um diálogo entre entrevistado, entrevistador, as circunstâncias presentes, o contexto imediato e não imediato. As narrativas não são construídas apenas a partir das vozes das narradoras, do ponto de vista das entrevistas; são pautadas na relação com aquele que narra, aquele que escuta, seus contextos, os objetivos da pesquisa e o momento da entrevista. São vivas, dinâmicas, não-lineares, não se prendendo à ordem cronológica.

Assim sendo, as narrativas trazem a possibilidade da relação entre memória e esquecimento. Esquecimento este, entendido não como uma simples falta de lembranças, mas como motor impulsionador da memória que tem a recordação como produto final. No processo de rememoração, selecionamos o que lembramos, assim como selecionamos também o que narraremos ou não, ou seja, fazemos escolhas em função do que queremos tornar público e registrado através de nosso relato, ainda que nem sempre essas escolhas sejam feitas de forma deliberada. “Assim, o processo de rememoração é seletivo, vindo à tona somente aqueles acontecimentos que são deflagrados no contexto específico da entrevista” (GUEDES-PINTO, GOMES E SILVA, 2008, p. 53), sendo o esquecimento entendido, neste contexto, como uma forma de resistência às nossas vivências difíceis ou traumáticas. Ao mergulharmos na memória, optamos por esquecer certas recordações de episódios que nos acometeram. Em outras palavras, podemos afirmar que o esquecimento também é constitutivo do processo de rememoração dos indivíduos. Sobre esta discussão, Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008) afirmam que

o esquecimento exerce um papel importante nos trabalhos que envolvem a memória. Ele nos ajuda no processo rememorativo, uma vez que possibilita tanto uma seleção do que dever ser lembrado – as escolhas são necessárias entre tantos caminhos a percorrer pela memória – quanto protege os sujeitos de entrar em contato novamente com situações de extrema dor e difíceis de suportar (GUEDES-PINTO, GOMES E SILVA, 2008, p. 54).

As dimensões do esquecimento, constitutivas da memória, fazem parte da trajetória e da construção de identidade do sujeito, por intermédio das relações e experiências expressas nas narrativas das histórias de vidas individuais e coletivas. As zonas de silêncio dizem respeito às escolhas do que vai ser exposto no processo de rememoração, e o não-dito representa também a resistência em trazer à tona momentos negativos, de dificuldade e de dores, comprovando, assim, que a memória tem uma alternância rítmica entre lembrar e esquecer. Porquanto, quando ativamos a memória, fazemos o que Souza (2006) chama da arte de lembrar, um processo de recuperação do eu que envolve a própria memória, o tempo e o esquecimento, pois a memória está inscrita em um tempo, que permite as ligações que produzem as lembranças.

É em meio a lembranças e esquecimentos, tempos e espaços, vivências e experiências; é no entrelaçamento do individual e do coletivo, que inicio minha história de vida no sertão baiano de Paulo Afonso, cidade onde nasci e vivi a infância de menino ávido em um mágico *tempo em que eu tinha estrelas nos olhos, um jeito de herói e era mais forte e veloz que qualquer mocinho de cowboy*.

Minha vida é fruto de pai e mãe paraibanos, imigrantes da seca que assolava o sertão da Paraíba em meados da década de 1960. Recém-casados, sem eira nem beira<sup>2</sup>, meu pai deu seu grito do Ipiranga, jogando para longe sua enxada, gritando: “Prometo que nunca mais pego numa enxada para trabalhar, vou mudar de vida!”. Eles partiram para Paulo Afonso em busca de água e emprego na usina hidrelétrica, sob a bênção de seu Antônio Carneiro, meu avô materno, cantador e repentista, que em suas cantigas profetizou que minha mãe seria parideira. O jovem casal, porém, viu seus três primeiros filhos morrerem – os dois primeiros de doença e o último, natimorto. Depois de sucessivos momentos de dor e sofrimento, a profecia começou a se cumprir: em 1970, nasceu Edna Cinara, irmã mais velha que, aos nove meses

---

<sup>2</sup> Na região Nordeste, este ditado tem uma explicação: diz-se que antigamente as casas das pessoas ricas tinham um telhado triplo: a eira, a beira e a tribeira como era chamada a parte mais alta do telhado. As pessoas mais pobres não tinham condições de fazer este telhado, então construíam somente a tribeira, ficando assim "sem eira nem beira".

de idade, ficou deficiente física por causa de uma injeção mal aplicada, história que minha mãe sempre evitava ao ser questionada diversas vezes por minha insistente curiosidade infantil. Em 1971, nasceu Wellington Carneiro, irmão cujos hábitos eu sempre imitava. Em 1973, nascia Wilton Carneiro, autor desta dissertação, pesquisador-narrador, terceiro filho de uma família de três irmãs e oitos irmãos, testemunhas das histórias que passo a contar.

Minha memória alcança os anos finais da década de 1970, no brotar da segunda infância, fase caracterizada, dentre outros aspectos, conforme Papalia e Feldman (2013) pelo egocentrismo, pela compreensão do ponto de vista do outro, pela imaturidade cognitiva, pela aquisição de habilidades motoras grossas e finas, pelas brincadeiras de faz de conta, pelos terrores noturnos e pesadelos e pelo urinar na cama. Tais aspectos foram surgindo aos poucos nas descobertas da vida, no pulsar do coração das primeiras aventuras, nas imaginações férteis e fantasias pueris. Nesta fase, “eu era o herói (...), era o rei, era o bedel e era também juiz” (BUARQUE, 1990), e o meu universo era o quintal da casa onde morava. Na minha perspectiva de criança, o quintal era extremamente grande, palco das mais variadas brincadeiras: pega-pega, boto-se-esconde, amarelinha, estátua, cabo de guerra e diversas cirandas. No quintal havia uma mangueira frondosa na qual eu passava boa parte do tempo com meus irmãos, de galho em galho. Não fiz outras amizades nessa época, pois o número grande de irmãos sempre foi suficiente para garantir as brincadeiras coletivas.

Minha família era muito pobre e meus pais não tinham condições financeiras de nos matricular na pré-escola, além do que esse nível de ensino era escasso nos anos 70 do século passado. Desta forma, meu primeiro contato com a escola viria a ser na 1ª série do antigo Primeiro Grau, fato que detalharei no decorrer da dissertação. Meus primeiros contatos com a leitura foram em casa, ouvindo histórias de assombração, lendas e clássicos da literatura infantil. A contação de histórias foi intensa na minha infância e tenho certeza que foi determinante na minha trajetória de formação e escolha da profissão. Conforme Josso (2004), as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. Por meio das brincadeiras, dos contos, dos “causos” e da relação com meus irmãos, meu horizonte de vida foi se ampliando aos poucos.

Os desenhos animados e programas infantis de nossa TV em preto e branco somaram-se ao meu vasto leque de entretenimentos, conhecendo aí o fabuloso mundo de Monteiro Lobato – o Sítio do Picapau Amarelo, cujas histórias me levaram a uma nova dimensão de fantasia e afetividade. Boneca de pano humana, sabugo de milho cientista, animais falantes e muita magia povoavam o mundo de Narizinho e Pedrinho em incessantes momentos de aventura, regados de muitos bolinhos de chuva da Tia Anastácia e muito carinho da vovó Dona Benta. Não durou muito para eu e meus irmãos transformarmos nosso quintal no Sítio do Picapau Amarelo, momento em que cada um de nós assumia uma personagem de Lobato. Não demorava muito para surgirem as brigas, tapas, pontapés, puxões de cabelo e choros por causa das confusões que fazíamos entre a dramatização e a realidade, principalmente porque nenhuma das meninas queria ser a Cuca, uma bruxa em forma de jacaré, a vilã das histórias; todas queriam ser Emília, boneca de pano tagarela, que norteava a maioria das aventuras. A confusão era contida por minha mãe, que acabava com a brincadeira e colocava todos para dentro de casa para tomarem banho e ficarem quietos. Porém, no dia seguinte, tudo recomeçava: do sítio em preto e branco para o sítio do quintal. Meu personagem era Pedrinho, e eu sonhava viver suas aventuras, renações e travessuras, interpretando-o como se fosse a mais pura realidade. Quando minha mãe comprou na feira um estilingue, conhecido no sertão como peteca, eu me sentia o próprio Pedrinho, cujo sítio era o meu quintal. Mas nada me identificou com essa personagem que sua música tema, que se segue:

### ***Pedrinho***

*Ele imaginava  
Que era rei, soldado, herói, pirata e domador.  
Era o que queria ser,  
Porque era um sonhador.*

*Ele acreditava  
Em dragão, bruxa, saci, cavalo voador.  
Via o que queria ver,  
Porque era um sonhador.*

*E o Picapau Amarelo,  
mundo que escolheu,  
Era assim como um castelo seu.*

*Ele viajava  
E era trem, submarino, avião, vapor.  
la onde queria ir  
Porque era um sonhador.*

*E ao Picapau Amarelo,  
retornava então,  
Pois não há mundo mais belo, não*

*Ele se encantava  
Pois no sítio há tanto bicho mato, fruta e flor  
Ele então só quer crescer  
Para o mundo exterior  
Percorrer*

Dori Caymmi, autor dessa música, conseguiu retratar um pouco de minha infância. Como sonhador, sonhava dormindo e acordado, talvez até mais acordado. O tempo parava para eu olhar as nuvens e viajar em minhas criações mentais. Eu era o que queria ser: já fui Pedrinho, fui Ícaro das asas de cera. Por diversas vezes, fui um pássaro a voar transpondo as brancas nuvens e mergulhador sem escafandro a explorar as profundezas do mar; já fui o Super-Homem, fui um corajoso soldado de guerra e um índio feliz com sua aldeia. Meus medos, meus pesadelos, minhas crenças em animais fantásticos, em bruxas, almas penadas, bicho-papão e monstros eram a parte da imaginação que me fazia voltar ao meu sítio do picapau amarelo, ao meu quintal, à minha casa. Porque era lá que eu tinha a proteção de minha mãe, meu tesouro maior, razão da minha existência.

Desse tempo mágico, inocente e perene, narro agora o acontecimento mais impactante da minha infância. Lembro que, quando eu tinha dores de cabeça, minha mãe sempre me passava um remédio chamado AAS Infantil. Tratava-se de um comprimido doce de cor rosa que vinha numa embalagem também rosa. Cada embalagem continha dez comprimidos. Numa certa tarde, minha mãe havia saído para resolver algo no comércio da cidade. E toda vez que ela saía, ficávamos sob a responsabilidade de Edna, irmã mais velha. Brincávamos de esconde-esconde em casa mesmo, explorando todos os espaços possíveis, até que em um desses esconderijos, vi várias cartelas de AAS Infantil. Minha sempre escondia muito bem os remédios de todos os filhos, mas eu era muito levado e esperto, e a famosa precaução “*Mantenha este medicamento fora do alcance de crianças*” não funcionava para mim, pois acabava descobrindo tudo. Uma das minhas irmãs estava comigo e tinha percebido as cartelas também. Dei um comprimido a ela e ingeri um, porém quando ela saiu do quarto, ingeri o máximo que pude, cerca de 30

comprimidos. Senti um pouco de náusea, mas tomei água e a sensação passou. Minha mãe chegou no final da tarde e não percebeu nada.

Recordo que eu era o filho que acordava mais cedo, cinco horas da manhã já estava de pé acordando todos. Saí da cama, onde dormiam diariamente cinco crianças, e fui para cozinha abraçar minha mãe como fazia rotineiramente. Foi nesse momento que ela percebeu que eu estava muito inchado, embora não sentisse nada. Ela entrou em desespero e começou a chorar. Fiquei sem entender nada. Levou-me ao hospital Nair Alves de Souza, único da cidade. Lembro que aguardamos muito até sermos atendidos. Estava desesperado para voltar para casa e pedia à minha mãe que fôssemos embora. De repente, de forma brusca e traumática, uma enfermeira tirou minha roupa e mandou que eu vestisse um uniforme verde, comecei a chorar copiosamente, incomodado com a situação e impaciente. Minha mãe foi avisada de que eu seria internado, começando a chorar também. Eu estava intoxicado e com disfunção renal por causa da superdosagem. Percebi algo estranho e chorei mais ainda, porque vi minha mãe indo embora aos prantos. Esperneeí, pulei, debati-me, mordi as enfermeiras e gritei o quanto pude, mas fui perdendo as forças. Levaram-me a um quarto cheio de crianças também internadas, que iam sendo contagiadas pelo meu choro. Percebi que tinha uma pessoa do lado de fora tentando ver o que acontecia no quarto: era minha mãe se esforçando para me ver por uma janela pequena e alta, mas logo as enfermeiras mandaram-na sair dali. Percebi no olhar dela a vontade de me tirar dali ou de permanecer um pouco mais comigo. Jamais esquecerei aquele olhar, e sempre penso sobre como foi sua volta para casa sem o filho, imagino que deve ter sido um caminhar lento e pesado. Porém, todos os dias minha mãe me visitava, trazendo sempre uma maçã. Era o melhor e o pior momento no hospital, pois eu sempre me surpreendia com sua chegada e me desesperava com sua partida. Anos mais tarde, meus irmãos me disseram que toda vez que ela chegava da visita sem mim, todos eles choravam.

No hospital, nos 12 dias que permaneci internado, tomávamos injeção três por dia: de manhã, ao acordar; depois do almoço e antes de dormir. Era o mesmo ritual: todos os dias, passavam três enfermeiras – uma para aplicar as injeções, uma segunda com uma caixa térmica com o material a ser utilizado nesse procedimento e uma terceira segurando várias caixinhas de remédio vazias para dar como presente às crianças que não chorassem com a injeção. Meu leito era o último de

uma fileira de nove, então era sempre o último a ser medicado. Mas quando as enfermeiras estavam no quinto ou sexto leito, meu coração disparava e eu já começava a chorar. Por diversas vezes, vi os outros pacientes mirins ganharem caixinhas. Alguns acumulavam várias, enquanto eu nunca havia ganhado, pois era sempre necessário que uma das enfermeiras me contivesse para que eu deixasse aplicar a injeção. No último dia, ouvi quando uma delas pediu para que me dessem uma caixinha, pois sabiam que de qualquer forma eu iria chorar.

Não tenho lembranças do que era servido no café da manhã, mas lembro que no almoço era servido arroz branco sem sal e frango cozido também sem sal. Não consegui fazer amizade com as outras crianças, pois as achava muito quietas, não riam, mal brincavam e passavam a maior parte do dia dormindo. A respeito delas, eu pensava: “Devem estar doentes!”. As caixinhas não me faziam falta, pois eu descia da cama e ia brincar nos corredores, na cozinha e no jardim, de forma que era preciso sempre alguém me colocar de volta para o quarto, mas eu sempre encontrava uma forma de sair. Desse jeito, sempre ia à cozinha conversar com as cozinheiras, minhas únicas amigas do hospital, que sempre me davam comida fora do horário. Em outras ocasiões, eu acordava no meu da noite com o quarto muito escuro e um enorme silêncio. Descia da cama e saía pelo hospital com seus corredores vazios. Quando ouvia vozes de adulto, voltava correndo para o quarto. Foi em uma dessas fugas noturnas que ouvi gemidos numa sala com a porta entreaberta: um homem deitado numa maca e um médico fazendo algum procedimento nele, pois jorrava de sua barriga um líquido verde. O médico me viu e eu saí correndo, mas fui pego pelas enfermeiras que disseram que eu “dava muito trabalho”. Em outro momento, dessa vez de madrugada, vi umas enfermeiras dando banho em um bebê com o corpo todo queimado. Perguntei a elas o que havia acontecido com o bebê, ao que elas responderam que caiu do fogão uma panela com água fervente. Elas me mandaram voltar para a cama e eu fui dormir triste e assustado com a situação do bebê. Tudo era dito minuciosamente à minha mãe nos dias de visita.

No último dia, um médico veio informar que eu estava recuperado e que havia recebido alta médica. As cozinheiras e algumas enfermeiras choraram ao saber da alta, o que me fez chorar também. Minha mãe não sabia que a internação havia acabado e foi ao hospital acreditando que seria apenas mais um dia de visita. Antes do médico informar a ela sobre a alta, fiquei a esperá-la na portaria para eu mesmo

dizer. Quando a avistei entrando pelo portão principal, corri pelo jardim, abracei-a e disse: “Mãe, recebi alta”. Ela não acreditou, mas logo foi informada da veracidade desse fato, terminando assim minhas aventuras naquele hospital. Lembro que quando cheguei em casa, meus irmãos correram para me abraçar, mas eu estava irritado porque queria estar no hospital.

Tais lembranças jamais serão esquecidas. Michael Pollak (1989) afirma que as lembranças próximas, pessoais e coletivas são expressas a partir do ponto de referências sensoriais como odores, barulhos, sensações que ativam a memória. Dessa forma, quando vejo o brilho de uma agulha de seringa de injeção, quando vejo luvas de procedimentos, quando vejo algodão, quando sinto cheiro de éter ou quando como arroz sem sal, todas essas memórias vêm à tona. Toda vez que vou a Paulo Afonso, pois hoje moro em outra cidade, e passo perto daquele hospital, meu coração bate mais forte e me dá um nó na garganta, levando-me a um momento rico de experiências, no qual fui muito feliz.

As experiências vividas na infância foram muitas e intensas. Ao rememoralas, trago à tona diversos saberes e sentimentos que foram determinantes na construção de minha identidade; busco no meu “eu” momentos marcantes e recordações-referências construídas na minha trajetória de vida e no meu processo de escolarização. A esse respeito, Oliveira (2006) afirma:

[...] as histórias da infância e dos processos de escolarização são revisitados no sentido das referências construídas, onde temos recursos experienciais de onde já temos representações sobre escolhas, sobre influências, sobre modelos, sobre formação de gostos e estilos [...] (OLIVEIRA, 2006, p. 52).

Para a autora, não apenas as memórias da infância são revisitadas, os processos de escolarização também o são. As narrativas e histórias de vida resgatam essas experiências, e aí entendemos que o que somos hoje é fruto de influências, modelos e estilos já vivenciado antes. E isso diz respeito também a nossa trajetória de escolarização.

O início da década de 80 marca meu ingresso na educação formal. Como relatado anteriormente, não passei pela dita “pré-escola”, entrando diretamente na primeira série do antigo primeiro grau, aos sete anos de idade, na Escola Padre Mário Lorenzo Tóri. Estava ansioso para começar a estudar, porque via meu irmão mais velho, Wellington, ir à escola todos os dias e voltar alegre contando as novidades. Por ser tão apegado à minha mãe, ela sabia que eu não me adaptaria à

escola tão rápido, por isso sempre dizia que quando eu fosse para a escola, estudaria na mesma sala do meu irmão. Passei os últimos dias que antecederiam às aulas acreditando que estudaria com Wellington, mas quando chegamos lá, ele entrou numa sala de aula e minha mãe e uma profissional da escola me conduziram a uma outra. Confesso que fiquei nervoso e tive a mesma sensação do início da internação hospitalar, porque novamente percebi que ficaria longe de minha família. Chorei muito, gritei, debati-me nos braços da professora, que entendeu que era melhor eu não permanecer naquele primeiro dia de aula. No outro dia, chorei menos e permaneci na escola, porém contei as horas para ir embora. Foi assim durante a primeira semana de aula.

Em sala, eu era tímido, introspectivo e inseguro, muito diferente daquele menino cheio de vida que comandava seu quintal-mundo. Sentia-me perdido em meio aos quase 30 alunos de minha turma, da qual nenhum era alfabetizado. Lembro que estudava com uma cartilha chamada Caminho Suave<sup>3</sup>, que propunha a alfabetização através de imagens. Além da cartilha, a escola nos dava um kit de material escolar, contendo uma régua, um lápis, uma borracha e um pequeno caderno brochura de capa mole. Eu não tinha coordenação motora para segurar o lápis, às vezes a professora precisava segurar minha mão para poder cobrir o pontilhado das letras ou copiar palavras do quadro. Meu caderno era desorganizado, com muitas rasuras e eu apresentava muita dificuldade para aprender a ler e a escrever. Sentia dificuldade também na socialização com os colegas, por isso só mantinha diálogo com meu irmão na hora do intervalo. Não tinha consciência alguma do que era estudar, e nada tinha significado para mim, de forma que passava a maior parte do tempo com o pensamento distante dali: pensava nas brincadeiras, no quintal, nos desenhos animados e no Sítio do Picapau Amarelo. Estudar para mim era chato, e eu não via o momento de acabar aula e de minha mãe me levar para casa. Mesmo assim, fazia todas as atividades, que se resumiam a cobrir letras e a fazer cópias, e fui aprovado para a segunda série, e para a nossa surpresa, a professora era a mesma do ano anterior, e que nos acompanharia até a

---

<sup>3</sup> Essa cartilha é sob as medidas de 15,5 cm de comprimento e 23 cm de altura. A capa traz as seguintes informações: Autor (Branca Alves de Lima), nome da cartilha (Caminho Suave), editora (“Caminho Suave” /Ministério da Educação e Cultura) e o método (Alfabetização pela Imagem), compreendendo, também, mais ou menos 92 páginas. Defendendo o uso do método analítico-sintético, a autora, para cada lição, apresenta uma palavra-chave associada a um desenho. Mostra a família silábica que será estudada, um pequeno texto ou frase para leitura e algumas palavras novas compostas pelas sílabas aprendidas na lição e, quando muito, aquela já apresentada. Para a escrita, bastava o exercício de cobrir e copiar as mesmas palavras lidas.

quarta série. Era uma professora equilibrada emocionalmente, que mantinha um bom domínio de classe; apresentava-se muito esforçada e dominava bem os conteúdos; não demonstrava carinho, mantendo distanciamento com os alunos, aspecto característico daquele contexto de ditadura militar. Como outros professores, Alice era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; a ela, cabiam a iniciativa e a palavra final. Porém, mesmo com essa postura tão característica da pedagogia tradicional, ela conseguiu alfabetizar a maioria dos alunos. E todos gostavam dela.

Embora não tivesse passado pela pré-escola, consegui ser alfabetizado na primeira série do primeiro grau. Foi um processo desgastante e lento na escola, mas o que aprendia, tentava praticar fora dela, de forma que, quando fazia o itinerário da escola até a minha casa, tentava ler placas de anúncios e letreiros de lojas. A palavra mais desafiadora de todas que vi na rua foi “Presbiteriana”, denominação de uma igreja evangélica tradicional. Em casa, tentava ler nas revistas de moda feminina ou de fofocas televisivas. Ao perceber minha vontade, meus pais começaram a comprar livros dos clássicos da literatura infantil e almanaques para crianças, de modo que se formava uma roda de pessoas para me ver lendo. Nos almanaques, além de aperfeiçoar a leitura, tive contato com o corte e a colagem, com a história do folclore brasileiro, dos índios e da escravidão. E assim, concluí as séries iniciais do primeiro grau em 1984, precisando ir para outra escola, já que essa só oferecia de primeira à quarta série.

Minha senti dificuldade de me matricular na quinta série, pois em Paulo Afonso só havia três escolas que ofertavam as séries finais do primeiro grau: uma pública, uma privada e outra exclusiva para filhos de funcionários da Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF). Ao tentar a matrícula na escola pública, foi informado à minha mãe que eu só poderia estudar lá se levasse uma carteira escolar, dada a precariedade da estrutura da rede estadual de ensino, mas não foi possível porque meu pai, carpinteiro, estava trabalhando em outra hidrelétrica fora do estado. A solução encontrada por meu pai foi me matricular na escola privada, onde estudei apenas três meses, tempo suficiente para conhecer a desigualdade social, já que eu era muito pobre no meio da elite infantojuvenil escolar da cidade. Foi um período de extremo arrocho econômico em minha casa, mas vi o esforço dos meus pais para não me deixar fora da escola. Saí de lá porque meu pai havia sido transferido para a hidrelétrica de Itaparica, atualmente chamada de Hidrelétrica Luiz

Gonzaga, em Petrolândia, estado de Pernambuco. Desta forma, minha família mudou-se em abril de 1985 para Itaparica, vila da CHESF, onde me deparei com desigualdade social mais acentuada do que a vivenciada na cidade anterior. A vila era organizada por níveis e denominadas por número: No Nível 1, moravam os “peões” solteiros, como serventes, auxiliares de serviços gerais, pintores de parede, pedreiros e motoristas; no Nível 2, moravam as famílias de funcionários de escritório, a exemplo de assistentes administrativos, financeiros e de recursos humanos e funcionários da construção civil, como topógrafos; no Nível 3, moravam professores de primeiro grau, agentes administrativos, mestres de obra e chefes de setores, considerados classe média baixa; já no Nível 4, moravam as famílias de enfermeiros, de encarregados, de professores de nível superior e de operadores; os médicos, dentistas e engenheiros moravam no Nível 5, considerada a elite da Vila Itaparica. Não era somente a organização dos conjuntos de casas que mostrava a divisão de classe social, era, principalmente, a atitude de seus moradores que se apresentavam como superiores aos outros, conforme o conjunto em que moravam.

A Escola Itaparica era o reflexo da vila. Lá as relações eram mais problemáticas porque diziam respeito ao tratamento dos adultos, professores e equipe administrativa, em relação aos alunos, crianças e adolescente, bem como à relação entre os próprios alunos. A organização das turmas de alunos terminava por, estranhamente, coincidir com a organização dos conjuntos de moradores da vila, de forma que nas turmas ditas “A” – 1ª série A, 2ª série A, 3ª série A até a 8ª série A – estudavam apenas os filhos dos moradores do Nível 5; nas turmas “B”, estudavam os filhos de quem morava no Nível 4; os filhos dos moradores do Nível 3 estudavam nas turmas “C”; e os filhos dos moradores do Nível 2 estudavam nas turmas “D” ou “E”. Saliendo que as turmas A e B estudavam no turno matutino e as demais, no turno vespertino. Recordo que estudei a 5ª série na turma “E”, com alunos em distorção idade/série, considerados pela escola como “alunos bagunceiros, que não queriam nada com a vida”. Era uma turma de jovens na faixa etária entre 15 e 20 anos. No início, eu me sentia deslocado por ser a única criança da sala, com apenas 11 anos de idade, pois as conversas deles giravam em torno de namoro, sexo e festas. Reconheço que, mesmo que ali representasse um não-lugar para mim, essa turma me ajudou bastante em relação aos conteúdos anteriores que eu havia perdido e em relação à socialização de um novato na escola e na vila.

Em 1987, para a surpresa de muitos, fui colocado na 7ª série “A”, turma onde estudavam os alunos mais “proeminentes” da escola, os quais tinham seu futuro traçado para estudar nas melhores universidades do Recife. Houve questionamentos por parte de alguns alunos e desconfiados olhares de reprovação por parte de alguns professores por causa da minha presença na turma, para os quais eu não estava na turma certa por causa da minha condição socioeconômica e do meu “nível” de moradia, assim como houve também manifestações de alegria de alguns professores que entendiam que eu deveria estudar naquela turma mesmo por ter a mesma faixa etária. Estava envolto numa polêmica mesquinha, preconceituosa e extremamente excludente; sofria bullying por minhas crenças baseadas na fé cristã de cunho evangélico; sentia dificuldade de ser inserido nos trabalhos em grupo; nunca havia espaço para mim nas equipes de esporte na Educação Física. Realmente foi uma experiência difícil para mim, mas aprendi na prática o que é viver nesse mundo, de forma que me ajudou bastante na construção de minha identidade como cidadão, no sentido de rejeitar toda e qualquer prática de exclusão.

Por sua vez, o corpo docente mantinha uma pedagogia extremamente tradicional, baseada na lei do silêncio absoluto imposto aos alunos, na centralidade do professor como dono do saber e na adoção do livro didático como verdadeira e única fonte de aprendizagem. Nunca tive coragem de pedir a palavra para tirar qualquer dúvida, pois qualquer reação contrária ou tentativa de questionamento, o aluno era posto para fora de sala ou deveria ir para a sala da diretora receber a punição necessária. Diretora esta, que era uma figura à parte, pois era extremamente autoritária, carrancuda e dada à punição, com isso todos tinham medo dela a ponto de se levantar, olhar para baixo e fazer silêncio quando ela estivesse passando. E assim foi até a 8ª série.

Em 1989, no início das obras da Hidrelétrica de Xingó, minha família mudou-se para Piranhas, Alagoas, onde finquei raízes, terminando, assim, uma longa história de meu pai em construções de hidrelétricas pelo Nordeste – complexo de usinas de Paulo Afonso (BA), Sobradinho (BA), barragem de Pedra do Cavalo (BA), Boa Esperança (PI), Itaparica (PE) e Xingó (AL) – história rica em experiências que me fizeram ser o que sou: um barrageiro, amante do sertão e do rio São Francisco.

Quando entrei na Unidade Escolar de Xingó – I (UNEX-I), percebi muita diferença em relação à anterior em Itaparica. Na UNEX-I, além dos filhos dos

funcionários da hidrelétrica, também podiam estudar alunos do Centro Histórico de Piranhas, de Olho d'Água do Casado, de Delmiro Gouveia, de Paulo Afonso, de Itaparica, de Canindé do São Francisco e de Poço Redondo (SE). Por ser uma escola de padrão CHESF, havia toda uma organização que objetivava desaguar na divisão de classes sociais e preconceitos, aspectos tão característicos da filosofia chesfiana. Mas a diferença nessa escola, residia na mentalidade dos professores e alunos, que não aceitavam essa conduta e travavam lutas no cotidiano escolar para acabar com essas separações. Se existia uma equipe diretiva carregada de preconceitos, incluindo uma diretora que se declarava racista, existiam professores altamente preparados do ponto de vista técnico, que se abriam para o diálogo, que propunham um ensino mais prático e experiencial, e que combatiam toda forma de exclusão em sala de aula, a exemplo de uma turma de 8ª série, cujos alunos, moradores da parte considerada “rica” do bairro Xingó, passaram a sentar apenas de um lado da sala de aula para não se misturarem com os demais. Os professores foram incisivos e determinantes na não aceitação dessa postura herdada das gerações que administraram as hidrelétricas e vilas da CHESF.

Certamente, o período de 1989 a 1991, anos em que estudei o segundo grau, foi um dos mais ricos de aprendizagem, de formação como ser humano, de percepção do outro e suas visões, de construção de vínculos e relações, por fim, de abertura para outras leituras da realidade político e sociocultural do Brasil e do mundo. Tenho plena consciência da importância dos professores que por mim passaram nesse período da educação básica: a língua portuguesa deixou de ser um amontoado de regras gramaticais, ampliando-se para leitura e interpretação de textos de Chico Buarque, Djavan, Caetano Veloso, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, dentre outros; a Biologia passou a ser um laboratório vivo e rotineiro conduzido por docentes que vivenciaram o que expunham, ou seja, já haviam mergulhado no Oceano Atlântico, já tinham feito expedições na Amazônia e no Pantanal; a disciplina Inglês era ministrada por alguém que teve a experiência de morar na Inglaterra, mostrando também uma outra cultura; a Geografia era trabalhada de forma crítica, relacionando com os eventos da História; e OSPB, liberta das amarras da ditadura militar, nos conduziu a um patamar de discussões sobre a realidade de um novo Brasil.

## 2.2 Do Magistério ao curso de Pedagogia: a tecitura das etapas de minha formação profissional

Entendo que a escolha da profissão não se dá de uma hora para outra, depende de diversos fatores sociais. Lembro que, quando estava no início do 2º grau, pensava em ser médico, dentista, engenheiro civil ou jornalista. Meu pai desejava que eu me tornasse um profissional na área da construção civil, já que também era sua área, mas outros fatores influenciaram na minha escolha profissional. Como estávamos no início das obras da barragem hidrelétrica de Xingó, naturalmente a vila não oferecia atrativos para os jovens, pois a escola, único local de encontro dos jovens, era fechada no período noturno, e não existia clubes sociais, o que tornava o lugar mais deserto e silencioso. Ao final do primeiro ano do 2º grau, um colega me disse que cursaria magistério no ano seguinte numa escola *cenecista*<sup>4</sup> localizada no centro histórico. Ele me convidou a cursar também, informando que não atrapalharia o 2º grau regular, pois poderíamos continuar estudando na UNEX-I durante o dia e cursar o magistério no período noturno; disse, ainda, que não precisaríamos começar o magistério a partir do primeiro ano, mas do segundo, uma vez que os componentes curriculares das duas modalidades de ensino eram os mesmos no primeiro ano. Dessa forma, decidi cursar o magistério, mais para ocupar o tempo ocioso e sair da tediosa rotina de morador da vila; sem noção alguma da importância e da seriedade do trabalho docente. Magistério este que, mesmo com tanta deficiência, se constituiu como a porta mais determinante para que eu adentrasse na profissão docente.

O Curso de 2º Grau – Habilitação Magistério foi implantado no início da década de 1970 após a extinção do antigo Curso Normal e fez parte de uma série de reformas educacionais realizadas, a partir da implantação da Lei 5.692/71, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. A partir dessas reformas, a formação de professores deixou de existir como uma organização curricular diferenciada e passou a seguir a organização dos demais cursos de 2º grau; era apenas uma das habilitações, com redução da duração de quatro para três anos.

---

<sup>4</sup> O termo *cenecista* é oriundo da sigla CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade), constituindo-se em um dos maiores movimentos de educação comunitária da América Latina. Foi criada em 29 de julho de 1943 em Recife - PE, e partiu do ideal de um grupo de estudantes universitários, liderados por Felipe Tiago Gomes.

Estando de acordo com o artigo 5º da Lei 5692/71, o Parecer do CFE, nº 349/72 distribuiu as disciplinas do currículo escolar em duas partes: a de Educação Geral e a de Formação Especial. Este mesmo artigo da Lei nº 5692/71, no seu parágrafo 1º, alínea b, estabeleceu que no ensino de 2º grau deveria ser priorizada a parte de formação especial, porém o Parecer do CFE, nº 349/72 estabeleceu que a educação geral deveria acontecer só no primeiro ano do curso e a formação especial a partir do segundo ano, ficando assim seu texto: “A educação geral, que terá como objetivo básico a formação integral do futuro professor, deverá, a partir do segundo ano, oferecer os conteúdos dos quais ele se utilizará diretamente na sua tarefa de educador” (PARECER CFE, nº 349/72). Essa prescrição, na prática, quis dizer que o domínio dos conteúdos da formação geral ficasse restrito ao 1º ano. Dessa forma, tanto a formação geral quanto a pedagógica se tornaram insuficientes para preparar o professor de 1º grau, pois não havia uma fundamentação teórica sólida, suscitando muitas críticas por parte de entidades, agências formadoras e pesquisadores, que verificaram o aligeiramento e a descaracterização nesse curso de formação de professores.

Para Lelis (1989, pp. 12-13), a concepção do magistério “(...) tinha como pressuposto a diluição da educação geral, do ‘núcleo comum’, em nome de supostos aspectos ‘instrumentais’”. Tal posicionamento foi aprofundado por autores como Warde (1986) e Saviani (1982), que argumentaram que a valorização da formação profissional em detrimento de uma formação mais geral significaria negar aos trabalhadores a possibilidade de um conhecimento mais amplo do mundo e das relações de trabalho e, conseqüentemente, de sua própria condição, contribuindo, assim, para a expropriação do trabalhador de sua capacidade intelectual. Por sua vez, Gonçalves e Pimenta (1990) identificaram as principais características da habilitação Magistério: uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria; esvaziada em conteúdo, pois não apresentava uma formação geral adequada e nem uma formação pedagógica consistente; era vista como uma habilitação de “2ª categoria”, para onde se dirigiam os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status; a disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamentava em nada, pois comprimia várias disciplinas: os estudos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação, o que implicava em uma formação muito superficial; o estágio se manteve com os mesmos

procedimentos do antigo curso Normal: observação, participação e regência; desarticulação entre as disciplinas; os livros didáticos disponíveis frequentemente transmitiam um conhecimento não-científico. Dissociado da realidade sociocultural e política, apresentavam procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos. Muitos desses aspectos eram percebidos por mim nas noites em que eu me deslocava para o centro histórico, pois era inevitável a comparação com a qualidade oferecida pela UNEX-I, durante as manhãs, já que eu fazia os dois cursos paralelamente: científico e magistério.

Percebi as fragilidades do curso a partir do corpo docente, que se compunha de professores sem formação em nível superior, pois todos possuíam apenas o 2º grau, e eu não entedia como era possível formar professores naquela condição. Os conteúdos eram abordados de forma precária através do livro didático dos professores que o possuíam, sendo que outros só tinham a voz como recurso didático, resultando, assim, em um ensino de metodologia pobre e recursos escassos. O 2º grau com Habilitação para o Magistério trazia como concepção a tendência tecnicista, que se limitava a uma metodologia meramente instrumental, mas nem esse caráter, tão criticado pelos teóricos, era vivenciado por mim e por meus colegas. Não havia conexão entre o que se explorava no curso com a realidade escolar do 1º grau, nível para o qual estávamos sendo formados para dar aula. A dimensão política estava ausente, portanto não existiam debates e reflexões em torno da realidade e da fundamentação teórica. Tudo isso fez com que, em meados do segundo ano, eu desanimasse, ventilando a possibilidade de desistir do curso, porém o professor João Silveira, um dos poucos profissionais ali que eu pude me espelhar, sabendo do meu desânimo, alertou-me sobre a realidade da educação em Alagoas e no Brasil, mostrando-me a precariedade do ensino em todos os níveis; falou também que a condição vivida por mim na UNEX-I era uma exceção em Alagoas, e que eu deveria aproveitar o máximo que pudesse daquela qualidade de ensino ofertada; disse ainda que a educação precisava de jovens como eu, com uma boa base de conhecimentos gerais, e que os estágios supervisionados seriam um divisor de águas para mim, pois a partir deles eu saberia se queria continuar de fato a perseguir a profissão de professor, em consonância com Souza (2006, p. 148) quando afirma que “o estágio pode representar, para os alunos em processo de formação, momentos de afirmação, de questionamentos ou dúvidas sobre a opção

pela profissão”. Aceitei os conselhos do professor e mergulhei nos estágios, procurando iniciar a construção de minha identidade docente.

O Parecer CFE 349/72 estabelecia a Prática de Ensino sob a forma de estágio, que poderia ser anterior, concomitante ou posterior à disciplina de Didática. Dessa forma, fiz o estágio de observação no segundo ano do Magistério, e no terceiro ano, fiz o estágio de regência. O estágio de observação foi realizado no ano de 1990 na UNEX-I, durante um mês, período em que assisti às aulas de duas professoras diferentes, na primeira série e na terceira série do 1º Grau, respectivamente, perfazendo duas semanas em cada turma.

Minutos antes de entrar na sala de aula da primeira série, eu estava tenso, mas quando a professora titular me apresentou para a turma, relaxei imediatamente por causa do sorriso e do semblante inocente das crianças. Senti algo muito bom naquele momento e uma vontade imensa de começar a dar aula naquela hora, mas a etapa era apenas de observação, então sentei em uma cadeira no fundo da sala. O “bom dia” das crianças era entusiasmado, e toda atividade a ser realizada era precedida de uma música, geralmente em círculo e com minha participação. Foi assim nos momentos de iniciar a aula, da minha recepção, do lanche, do reinício da aula após o recreio e no momento de ir para casa. Confesso que fiquei apaixonado por tudo: professora, alunas e alunos, as atividades, as músicas infantis e a sala ornamentada e colorida. Tudo tinha vida. Depois de cantar as músicas iniciais, a professora me dava uma cópia do plano de aula, e eu podia verificar a coerência entre o que estava planejado e o que era executado. No final da aula, a docente mostrava para mim o que havia dado certo ou não no plano de aula, e só ali eu pude entender que o planejamento realmente era flexível. Era uma boa professora: competente, comprometida, segura e dinâmica, e todas as crianças a amavam muito. Eu percebia que ela sabia o que estava fazendo, e isso aumentava a credibilidade e a admiração pelo seu trabalho, de forma que eu começava a viajar nos meus pensamentos sobre como seria minha turma de crianças quando eu fosse professor titular. Todas as situações na sala de aula – imprevistos, improvisos, redimensionamento de atividades – eram explicadas a mim para que eu pudesse compreender os porquês das mudanças, e eram essas conversas que ampliavam a minha visão para além do que eu tinha observado e registrado, constituindo-se em um momento extremamente rico de reflexão e aprendizagem. Isso permitia que eu

aguçasse mais a observação das próximas aulas. Cumpria-se, então, o que meu experiente professor havia dito: a profissão docente havia me fisgado para sempre.

Acabado o estágio de observação nessa turma, fui para outra de terceira série na mesma escola, porém o que presenciei foi algo totalmente diferente da experiência anterior. Era uma turma com muitos alunos, quase superlotada, com cadeiras organizadas em fileiras; a sala tinha paredes brancas, sem ornamentações, sem cartazes, sem figuras, sem cores, sem vida. A média de idade dos alunos era de nove anos, portanto crianças, as quais estudavam em um ambiente aparentemente proposto para um outro público, com aulas excessivamente expositivas, metodologia resumida ao uso do livro didático, ao quadro negro e à centralidade na figura da professora. Entretanto todos esses aspectos tradicionais não conseguiam conter a vivacidade dos alunos, que não paravam de rir, correr e brincar como se a aula fosse uma extensão do recreio; faziam os exercícios escritos, mas com o mínimo de atenção e concentração, pois a qualquer momento, explodiam em risadas e algazaras, exigindo da professora muitos gritos de silêncio, batidas de mão na mesa, solavancos e, para o meu espanto, objetos arremessados nos alunos. Lembro de uma vez que ela, sempre irritada, jogou um apagador em uma criança que conversava com o colega, não a atingindo porque conseguiu se esquivar, levando a turma ao delírio de tantas risadas. Eu ficava totalmente pasmo e perplexo com a postura da docente, que não conseguia entender que sua metodologia não condizia com o que os alunos necessitavam; não entendia que a energia, a impetuosidade e a animação deles eram uma denúncia que um ensino tão tradicional e uma postura tão autoritária não cabiam mais naquele contexto dos anos 90, e que seus gritos estridentes, a violência exposta em seus palavrões e suas atitudes não surtiam efeito para o que ela denominava de “domínio de classe”. Não desanimei ao descobrir essa outra face da realidade escolar, pelo contrário, vi na professora um perfil de profissional que eu não desejava para a minha identidade de futuro docente.

A experiência de observação nas duas séries me trouxe lembranças de quando fui aluno nas séries iniciais na década de 1980, pois “(...) a vivência do estágio marca implicações sobre a profissão e desvela lembranças da trajetória de escolarização e das representações sobre a escola, o papel vivido enquanto aluno e as interdições relacionadas à educação que recebeu” (SOUZA, 2006, p. 148).

Inevitavelmente, refleti sobre as duas docentes observadas em relação à minha primeira professora Alice, assim como refleti sobre os contextos vividos e suas implicações, e me pus a questionar: Se eu fosse o professor daquela primeira série, teria a mesma postura da professora? E se fosse eu o professor da terceira série, como agiria? Por diversas vezes, coloquei-me também no lugar dos alunos de ambas as séries, e recordei a minha trajetória de escolarização. Nesse contexto, como eu agiria se fosse aluno dessas professoras? Parte dessas reflexões poderiam ser respondidas no estágio de regência e na minha prática profissional.

No segundo semestre de 1991, no terceiro ano do curso de Magistério, iniciou o estágio de regência com duração de um mês e meio em uma turma de segunda série na UNEX-II, localizada no bairro Nossa Senhora da Saúde, em Piranhas. Diferente da UNEX-I, na escola que fui recebido como estagiário só podiam estudar alunos que não fossem filhos de funcionários da Usina Hidrelétrica de Xingó, pois tal escola havia sido construída exclusivamente para a comunidade nova e periférica, cujos moradores vieram à procura de emprego na usina e não conseguiram. Os moradores desse bairro eram pequenos agricultores, feirantes, costureiras, pescadores e outros tantos sem emprego. Como já foi dito anteriormente, a CHESF primava pela sua escancarada filosofia de exclusão, de forma que a UNEX-II era chamada de “a escola dos pobres”, e embora seus profissionais tivessem o mesmo vínculo empregatício da escola da vila, a atenção dada a ela por parte dos órgãos mantenedores – CHESF e Secretaria de Estado da Educação – era extremamente diferenciada. Eu ainda era aluno no terceiro ano do 2º grau Científico da UNEX-I e havia feito lá o estágio de observação, de forma que tinha condição de detectar a diferença de tratamento com muita propriedade.

A primeira semana foi dedicada à coparticipação: pela manhã, em sala de aula, ajudava a professora na organização da turma, fazia a chamada, distribuía material aos alunos, auxiliava na formação de fila para a cantina na hora da merenda e participava dos momentos de recreação; pela tarde, na sala dos professores, fazia os planos de aula com a professora titular, ampliando aos poucos o leque de amizades com os profissionais da educação. Mesmo assim, me sentia muito inexperiente e inseguro para dar opiniões ou ideias na construção dos planos, permanecendo muito dependente do aval da professora titular. Na segunda semana, comecei a regência sempre lembrando da postura da professora, e em alguns

momentos, tentando mesmo imitá-la. Ela ficava no fundo da sala observando o desenvolvimento da aula e intervindo quando era estritamente necessário, e isso me trazia segurança, pois ela sempre fazia ponderações e trazia sugestões para eu melhorar em aspectos observados. Na terceira semana, a professora precisou se ausentar por problemas pessoais, e eu tive que buscar segurança e autonomia para dar aula sozinho, o que para mim se tratou de uma grande responsabilidade, e certamente esse foi o meu momento de iniciação na prática pedagógica, no qual tive que buscar atividades, modos de conduta e de pensamentos e trazê-los para aquelas aulas, naquele contexto, com aqueles alunos. Eu tive que buscar na minha história de escolarização, na minha história de vida, nas minhas crenças, nas minhas leituras e fundamentações e nos exemplos de professores pelos quais passei as minhas primeiras condições de ser professor. Sobre essa iniciação, discorre Souza (2006):

Iniciar supõe um conjunto de atividades e diferentes modos de proceder que são valiosos para aprimorar-se de um corpo de conhecimentos, de um conjunto de técnicas iniciáticas que desvendam experiências formadoras e práticas de formação centradas na história do sujeito, em seus desejos, nas suas implicações, envolvendo modos de conhecimentos, de produção e circulação desses conhecimentos em suas relações com os contextos e realidades dos sujeitos em formação (SOUZA, 2006, p. 140).

Apropriei-me do estágio como iniciação na educação, não como um rito, mas como um processo sem volta, no qual as situações de ensino são desveladas a partir de minha história de vida e trajetória de escolarização e formação. Encontrar no estágio a minha iniciação significou descobrir experiências formadoras no meu passado de aluno das séries iniciais, experiências estas que me deram suporte para eu entender o contexto daquela sala de aula, abrindo meus olhos para a necessidade de ser criativo e autônomo. O autor ainda diz que

a perspectiva semântica apresentada sobre o processo de formação e do estágio como iniciação tende a possibilitar, ao sujeito em formação inicial, ampliar as capacidades de autonomização, de flexibilidade, iniciativa e criatividade no seu desenvolvimento profissional (SOUZA, 2006, pp. 142-143).

Para ele, o estágio como iniciação permite a reflexão e o conhecimento de si por meio do encontro de experiências formadoras construídas nas itinerâncias do sujeito, o qual passa a ter consciência de sua capacidade de autonomia, versatilidade, determinação e criatividade. Foi o estágio de regência que me

proporcionou as primeiras reflexões sobre meus percursos e processos de formação.

A postura educada dos alunos, bem como a vontade de aprender e a disposição de participar de todas as atividades propostas me ajudaram muito nos dias que se seguiram em sala de aula. Quando eu tinha alguma dúvida, procurava meus colegas estagiários para dividir minhas preocupações e encontrar soluções, pois tínhamos combinado que não tiraríamos dúvidas com outros professores ou com a coordenação pedagógica, tal era nosso medo de sermos rotulados de inseguros ou despreparados. Hoje entendo que essa atitude era um tanto ingênua, mas nos fez pesquisar mais, aprofundar, buscando sempre melhorar. Enfim, entendo que o estágio significou para mim, não o confronto entre teoria e prática, nem tampouco o momento de praticar o que supostamente aprendi nas aulas do magistério, mas sim a descoberta ou iniciação no trabalho pedagógico, numa perspectiva de formação e autoformação.

Concluí o curso de magistério entendendo que eu já era, de fato, um professor, sem experiência, mas professor. Experiência esta, que fui construindo entre sucessos e fracassos, nos contextos educacionais, nas relações com os alunos, alunas, pais, professores e demais profissionais da educação, visto que no ano seguinte à conclusão do magistério, em 1992, comecei a lecionar profissionalmente, iniciando minha carreira docente. Até que, em 1997, por influência de algumas professoras, que insistiam em dizer que as discussões travadas na faculdade eram a “minha cara”, ingressei no curso de Pedagogia, na cidade de Paulo Afonso – BA. Trabalhava durante o dia em Piranhas, e todos os dias deslocava 80 km para a UNEB em Paulo Afonso, cidade onde nasci e vivi intensamente minha infância, lembrada praticamente todos os dias em que eu adentrava no município. Retornar como estudante à minha cidade natal me fez confrontar o ontem e o hoje, rememorando meu passado de aluno tímido, inseguro e com grande déficit de aprendizagem.

Quando as aulas iniciaram, percebi imediatamente que o curso de Pedagogia era de fato o que eu queria e precisava. As discussões nesse curso realmente dialogavam com as situações vivenciadas por mim na escola em que eu trabalhava em Piranhas. Diferente do magistério, o curso de Pedagogia me deu sustentação teórica, proporcionando momentos ricos de aprofundamento em teóricos das mais diversas áreas do conhecimento, passando por Sócrates, Platão, Aristóteles, Marx,

Durkheim, Weber, Hegel, Kant, Descartes, Santo Agostinho e Tomás de Aquino, os quais me fizeram ampliar minha visão em relação ao homem e ao mundo, o que foi de suma importância para a construção, reconstrução e desconstrução de minhas crenças e minha identidade, embora eu tenha consciência de que faltaram discussões e aprofundamento de teóricos contemporâneos. No que se refere à educação, adentrei nas teorias de Comenius, Pestalozzi, Dewey, Maria Montessori, Wallon, Gramsci, Vygotsky, Piaget, e os brasileiros Paulo Freire, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro; também fizeram parte de minhas leituras Emília Ferrero, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani, Carlos Libâneo e Cipriano Luckesi.

Porém, com o advento da LDBEN 9394/96, a habilitação ofertada por esse curso estava ficando obsoleta, visto que sua última reformulação tinha ocorrido em meados da década de 80 com o Parecer 161/86 do CFE, tendo como prerrogativa, além da habilitação do especialista em educação, também a formação do professor dos primeiros anos do ensino de 1º grau, acabando por legalizar uma prática que já era recorrente nas instituições de formação docente. De toda forma, eu e meus colegas estávamos angustiados com a incerteza das mudanças na estrutura e na habilitação do curso, como bem expressa Gatti e Barreto (2009, p. 53) ao afirmarem que “mover-se em meio à legislação educacional de formação de professores, que comporta idas, voltas, remendos, complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos, não é simples”. Não tínhamos respostas aos nossos questionamentos, até porque os debates em torno das mudanças ainda estavam acontecendo e as reformulações eram necessárias, pois o curso de Pedagogia, nos moldes em que se apresentava, sofria críticas dos estudiosos, teóricos e especialistas, considerando-o como generalista e de pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados.

Mesmo com a sensação de incômodo por vivenciar momentos de transição na identidade do curso, aproveitei o máximo que pude do arcabouço teórico oferecido, o que me permitiu constatar que muito do que eu punha em prática como professor de crianças já havia sido objeto de discussão de alguns pensadores, e que eu não tinha inventado nada, e sim adaptado o que já existia, freando um pouco a minha presunção, já que, por conta de alguns sucessos, eu acreditava que era imprescindível para a educação. A partir das reflexões entre teoria e prática, pude trabalhar de forma mais consciente e real, compreendendo que eu não era o pivô do

processo educativo, porém um aprendiz diante das experiências, das relações com os sujeitos, dos contextos, da volatilidade de conhecimentos e da renovação das demandas sociais. Desta forma, eu ia amalgamando meus saberes docentes, os quais, conforme Tardif (2014), não se tratam de algo que flutua no espaço, pois para o autor, o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola. Aos poucos, a produção dos meus saberes ia acontecendo socialmente, em uma espécie de negociação entre mim e diversos grupos – os colegas e professores do curso de Pedagogia, os teóricos da educação, meus alunos e alunas, minha família, a comunidade, meus colegas professores e outros pares no cotidiano escolar.

Com mais de cinco anos de experiência como docente, eu já tinha condição de fazer uma leitura mais crítica em relação à postura dos meus professores no curso de Pedagogia. Tive contato com excelentes professores, que trouxeram uma fundamentação teórica consistente, necessária e condizente com o contexto no qual vivíamos, o que nos proporcionou riquíssimos momentos de reflexões, discussões e debates calorosos. Também tive contato com professores com perfis diferentes: ausentes, com pouca fundamentação e outros até com falta de compromisso e responsabilidade. A reflexão que fazia a respeito destes era a de não querer imitá-los, de não admitir no meu percurso profissional uma postura idêntica a deles, sobretudo como docente que sou nos cursos de formação de professores.

No que diz respeito à minha relação com meus colegas de classe, algo me chamou à atenção – a formação de grupos impenetráveis. Logo no primeiro período do curso, a turma se organizou em grupos permanentes, numa espécie de desunião e rivalidade, demonstrando falta de maturidade. Convivemos com isso praticamente durante todos os anos do curso, o que me fazia refletir: “Um dia, quando for professor de nível superior, sobretudo no início do curso, não admitirei tal postura nos alunos”. Na turma, havia colegas que já davam aula na educação infantil e nos anos iniciais do 1º grau, o que, para mim, era inadmissível se portar de forma tão infantil enquanto estudantes do curso de Pedagogia. Era uma turma numerosa, com estudantes vindo diariamente dos estados de Alagoas, Sergipe e Pernambuco, somados aos que eram da Bahia, estado que abrigava aquela universidade. Mesmo com suas fragilidades, era uma turma esforçada e comprometida, o que foi

demonstrado na riqueza dos seminários apresentados e em outros trabalhos. Lembro de um trabalho proposto pelo professor de Literatura Infantil no 6º período, no ano de 1999, que fez a turma se unir. Tratava-se da montagem de uma peça teatral que deveria envolver diversas personagens dos clássicos dos contos infantis em uma só trama. Ficamos responsáveis por tudo, desde a criação da história, passando pela montagem do cenário e do figurino, até a interpretação e apresentação da peça para a comunidade em geral. Foi um processo de troca de conhecimentos, de discussões e de ação, que culminou em um momento rico de ludicidade, fantasia e explosão de alegria. Infelizmente, a turma se uniu tarde demais, pois nos 7º e 8º períodos iniciaram os estágios finais, fazendo com que nos víssemos de forma esporádica.

No ano 2000, dedicado aos estágios, cada um se voltou para as escolas de sua comunidade, sendo o 7º período voltado para o Estágio Supervisionado do 1º Grau, e o 8º para o Estágio Supervisionado do 2º Grau. No primeiro semestre daquele ano, estagiei numa turma de terceira série do 1º na própria escola em que eu trabalhava, UNEX-I. Foi um estágio nos mesmos moldes do antigo Magistério. Foi rápido, sem apreensões e sofrimentos e muito válido, porque eu, já com oito anos de experiência como docente, tinha condição de realizar uma discussão mais profunda e embasada. Já no segundo semestre, no 8º período, a professora orientadora propôs à turma um estágio supervisionado diferente: não executaríamos a convencional tríade observação – coparticipação – docência, e sim nos organizaríamos em duplas e montaríamos um curso de 40 horas para alunos do magistério ou professores de educação infantil e séries iniciais. Nesse ano, em função da carência de docentes na região, eu já atuava como professor de magistério na UNEX-I, em Piranhas e na Escola Cenicista Ulisses de Souza Bandeira, em Olho d'Água do Casado, por isso optei pela promoção de um curso de 40 horas para 10 alunos de cada uma dessas escolas, totalizando 20 alunos, na sua maioria mulheres. Esse curso de atualização e aperfeiçoamento dialogou com a disciplina Literatura Infantil que eu ministrava no curso de magistério nessas escolas, condição essa que me deu oportunidade de oferecer uma pauta mais lúdica, uma vez que eu já vinha trabalhando a base teórica em sala de aula.

O curso tinha como título “*O universo da música e sua importância no processo de ensino e aprendizagem*”, mesmo título do Trabalho de Conclusão de Curso, que deveria ser baseado no curso. No primeiro e no segundo dia, trabalhei

vários textos com essa temática, sempre alternando com dinâmicas e com músicas; no terceiro dia, os cursistas trouxeram músicas lembradas de quando eram alunos de séries iniciais, as quais serviram de ponto de partida para o desenvolvimento das atividades nesse dia; no quarto dia, foi trabalhado o uso do livro didático e o que este propunha em relação ao trabalho com textos poéticos e músicas. Trabalhou-se também nesse dia, a confecção de instrumentos musicais com material de sucata. Terminamos, no quinto dia, com apresentações de paródias feitas pelos cursistas, com propostas de metodologias com músicas atuais e com a participação de uma professora experiente que trouxe um rico repertório de brincadeiras de roda e músicas folclóricas, ativando nos cursistas dispositivos em suas memórias de criança. A partir da realização do curso, escrevi meu TCC, relatando as experiências e confrontando-as com uma base teórica consistente.

Mesmo tendo que se deslocar 160 km por dia, passando por duas greves e outras situações, fui formado pedagogo no início de 2001, com muito orgulho e satisfação, pois o curso me ajudou a refletir sobre o futuro que se abria, sobre os rumos daquela sociedade que apresentava desafios constantes para a educação escolar e para o trabalho docente; ajudou-me a compreender melhor a minha função, os meus desafios, as minhas possibilidades para, assim, ter condições de contribuir no processo educativo, ajudando a recuperar a imagem ou autoimagem da figura do professor.

### **2.3 Tornar-se professor no alto sertão: a itinerância profissional na educação básica e superior**

Aos dezoito anos de idade estava formado em Magistério pela Escola Cenecista Coronel José Rodrigues, em Piranhas – AL. No ano seguinte, em 1992, recebi o convite para trabalhar na Escola Dom Juvêncio de Brito, na cidade vizinha Canindé do São Francisco, no estado de Sergipe. Assumi uma turma de 1ª série do primeiro grau no turno matutino, em que me vi, pela primeira vez, como responsável pelo cuidado e desenvolvimento de outras pessoas: meus alunos e alunas. Eu não era mais um estagiário e nem existia mais um outro professor titular; o titular era eu, responsável por uma turma com cerca de 40 alunos não alfabetizados e fora de faixa. Esperei durante as primeiras semanas orientações da direção escolar e da coordenação pedagógica, mas tais orientações nunca vieram, a não ser a doação de

giz e apagador para as aulas e uma folha de papel hectográfico a ser usado quatro vezes para as cópias mimeografadas das provas escritas de Comunicação e Expressão, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Tinha pouco contato com a diretora da escola, Dona Didi, uma espécie de mãe para todos nós, e nenhum contato com a coordenadora pedagógica.

Confesso que fiquei perdido nos primeiros dias de aula, até que uma professora me orientou a planejar com base no sumário dos livros didáticos, os quais eram disponíveis somente para os professores. De uma forma natural, comecei a ensinar inspirado nos professores que tive. Ao abordar sobre o trabalho de professores em início de carreira, Piconez afirma que “ao se verem diante de seus alunos pela primeira vez, recuperam a lembrança da atuação de antigos mestres, como modelos básicos em cima dos quais começam a criar os seus próprios modelos de prática docente” (1998, p.41), uma vez que ninguém nasce professor, formamo-nos ao longo da vida, trazendo para o espaço de atuação-formação, modelos de bons profissionais que por nós passaram, recordações-referências do período de escolarização, leituras que fizemos na trajetória de formação e nossas crenças pessoais e profissionais. Eu estava passando por um estado de “sobrevivência” no início de minha carreira profissional, sobre o qual afirma Huberman:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc (2013, p. 39).

O magistério não havia me dado a fundamentação necessária para eu assumir sozinho uma sala de aula. O choque de realidade foi inevitável, e com ele a angústia e a insegurança também vieram, de forma que eu tinha medo do fracasso e, por isso, me apegava a qualquer orientação dos colegas, ainda que depois eu percebesse que aquela não havia sido o melhor caminho, a exemplo de não fazer plano, baseando-me unicamente ao sumário do livro didático. A experiência coisa que se aproximou de minha nova realidade foi o estágio de regência, embora eu tivesse consciência de que ocorreu em um período programado, no qual tive ajuda dos meus colegas estagiários, bem como da professora titular e da coordenadora

pedagógica, quando os procurei. Mas com minha turma foi diferente, eu estava só e me cobrava, pois via os comentários dos professores vizinhos que diziam que seus alunos estavam progredindo. As incertezas aumentavam e eu oscilava entre o aprofundamento e a intensificação dos conteúdos e o ensino rasteiro e fácil, como se tivesse atirando no escuro ou num jogo de erros e tentativas. Como se não bastasse, eu tinha dificuldade de lidar com os alunos indisciplinados, colocando-os para fora de sala toda vez que julgava que estavam atrapalhando. O ano letivo acabou e o resultado não foi satisfatório, pois a maioria dos alunos não foi alfabetizada e cerca de 90% da turma ficou retida na primeira série. Não foram alfabetizados porque ignorei a carência de leitura e escrita dos alunos, insistindo na transmissão mecânica de conteúdos.

Certamente, o grande aprendizado que tive nessa turma veio justamente desse resultado que ali foi chamado de fracasso: entendi que deveria esquecer os conteúdos e mergulhar num processo de alfabetização que fosse construtivo, dinâmico, lúdico, intenso e real. Por que eu teria que aplicar provas escritas mensalmente mesmo consciente de que os alunos não sabiam ler? Por que eu tinha que me portar de forma mecânica ao fazer uso do livro didático numa metodologia que sufocava a mim e aos alunos? Entendi que tinha que me libertar, e me libertei!

No ano seguinte, em 1993, participei de uma seleção de professores para trabalhar na UNEX-I, escola onde havia cursado o 2º grau. Fui selecionado, festejei, mas me vi diante de um dos maiores desafios de minha vida: trabalhar numa das melhores escolas públicas de Alagoas. Fui bem recebido e percebi o orgulho nos olhos e no sorriso dos meus ex-professores, mas eu era tão novo em idade que alguns deles e a diretora às vezes me confundiam com os demais alunos adolescentes.

Foi nesse ano que conheci aquela que foi a melhor coordenadora pedagógica que trabalhou comigo: Ivandete Xavier, uma senhora alta e magra que escondia por trás de seus óculos de muitos graus um olhar firme e, às vezes, intimidador. Era temida por várias professoras, e sua fama de austera e exigente percorria as escolas circunvizinhas. Ela sabia que eu era inexperiente e que a turma de segunda série, com alunos fora de faixa e pouco alfabetizados, seria um grande desafio para mim, mas sempre afirmava que tinha me dado essa turma porque sabia que eu teria sucesso. Ivandete assistia às minhas aulas de vez em quando, e eu nunca julguei que o meu espaço foi invadido, aliás, nunca pensei a sala de aula como um espaço

sagrado do professor, impenetrável, no qual ninguém poderia saber o que se passa lá. No horário oposto, a experiente coordenadora sempre me dava um *feedback* de minha aula, fazendo observações, trazendo sugestões e me alertando para situações que eu não percebia.

Uma vez por mês, ela fazia encontro com diversos professores para estudar, ler, aprofundar-se sobre questões pedagógicas que permeavam nossa realidade. Muito tempo depois é que fui entender que o que ela proporcionava eram formações continuadas, numa época que ninguém falava sobre isso. Ressalto que esses encontros eram extraescolares, pois diariamente tínhamos na escola o horário oposto para estudo e planejamento. Foi com Ivandete que tive meus primeiros contatos com os estudos de Ana Teberosky, Emília Ferrero, Piaget, Vygotsky, Wallon e Jussara Hoffman, através de livros que ela me emprestava. Depois de lê-los, eu sempre discutia com ela sobre alfabetização, avaliação, construtivismo e sociointeracionismo na educação. Ivandete me ajudou a revolucionar meus conceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem, ajudou a enfrentar os desafios da sala de aula e a encontrar meu espaço na profissão docente, por meio da construção de minha identidade e da conquista de minha autonomia.

Na UNEX-I, passei excelentes oito anos, saindo somente no ano 2000 para assumir a função de coordenador pedagógico e depois inspetor educacional na 11ª Coordenadoria Regional de Educação (11ª CRE). Foi na UNEX-I que vivi anos gloriosos de aprendizado, de (re) construção de concepções, ideias e crenças, e aos poucos comecei a orientar os colegas, trazer novidades e sugestões de leitura; foi lá que eu me tornei, de fato, um professor e adentrei numa fase do ciclo profissional conhecida como estabilização, que segundo Huberman (2013), está ligada à pertença a um corpo profissional e à independência. Conforme este autor,

Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se entre os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Nesse sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento. No caso de professores que passaram um mau bocado com a sua preparação pedagógica, o aspecto da “libertação” e da “afirmação” é ainda mais pronunciado, chegando mesmo a ser violento (HUBERMAN, 2013, p. 40).

O autor traduziu exatamente a fase profissional pela qual eu havia chegado. Eu tinha convicção do que falava, do que ensinava, das metodologias que usava e das decisões que tomava. O caráter afirmativo era bem presente nessa

fase, conquistando o respeito dos colegas e das autoridades hierárquicas da escola. Para Huberman, a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de competência pedagógica constante, evocando também um sentimento de confiança e de conforto, trazendo ao professor mais condições para enfrentar situações complexas ou inesperadas. Desta forma, eu havia consolidado meu repertório de base nas turmas que ensinava, e o aperfeiçoava, apropriando-me cada vez de uma confiança crescente e de um sentimento de conforto por ter encontrado um estilo próprio de ensino, trazendo também flexibilidade na condução do meu trabalho, prazer, humor e leveza.

Em 2000, ano em que eu cursei 7º e 8º períodos de Pedagogia, fui convidado a ministrar a disciplina Literatura Infantil no magistério da UNEX-I e a disciplina Didática no magistério da Escola Cenecista Ulisses de Souza Bandeira, em Olho d'Água do Casado, começando minha trajetória na formação de professores. Desde então, assumi jornadas duplas ou triplas, trabalhando pela manhã na CRE e nos outros turnos em escolas municipais e/ou privadas, ora como coordenador pedagógico ora como professor de Língua Portuguesa.

Em 2004, com uma especialização na área de educação, fui convidado a ministrar as disciplinas Filosofia da Educação e Fundamentos da Educação no curso de Pedagogia da Faculdade Pio Décimo, em Canindé do São Francisco, permanecendo até o ano de 2012, consolidava-se, assim, meu ofício na formação docente. A minha primeira turma tinha cerca de 60 estudantes advindos de toda a região: Canindé do São Francisco, Poço Redondo, Piranhas, Olho d'Água do Casado, bem como de povoados pertencentes a esses municípios, como Capim Grosso, Curitiba, Piau e Entemontes. Lembro que eu me empolgava dando aula, falando da educação e seus problemas, trazendo discussões e fomentando debates. A minha fala entusiasmada e o meu discurso, às vezes espontâneo, traziam as marcas de minha jornada de 14 anos de experiência, de forma que os fundamentos teóricos discutidos dialogavam com exemplos do cotidiano escolar vivenciados por mim e por algumas alunas que já eram professoras.

Sempre deixei claro para os estudantes, no início dos períodos letivos, sobre meu compromisso e minha seriedade em trabalhar com formação de professores, enfatizando a importância da profissão docente, a busca e a construção da identidade do professor na contemporaneidade e a necessidade de combate às investidas de desconstrução e destruição do trabalho docente. Deste modo,

mesmo trabalhando com uma variedade de disciplinas ao longo de nove anos (Filosofia da Educação, Fundamentos da Educação, Didática, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento e Trabalho de Conclusão de Curso I), a reflexão em torno do trabalho e dos saberes docentes e sua formação profissional sempre estiveram impregnados no meu discurso e na minha prática pedagógica.

Outro ponto alto na minha trajetória como professor de nível superior nesse curso foi o trabalho com a disciplina TCC I, na qual orientava os estudantes na construção do anteprojeto de pesquisa. Ressalto que eu não era o orientador, e sim aquele que preparava o caminho para o orientador, ajudando os alunos a delimitar o tema almejado. Se por um lado foi árduo por ter que acompanhar sozinho um número alto de alunos, por outro foi bastante positivo porque conheci melhor seus limites e possibilidades na escrita, percebendo a partir daí os níveis de envolvimento com o texto, uns com uma densa carga de subjetividade, outros mais objetivos e distantes do que era escrito. As percepções nos projetos dos alunos sobre o envolvimento do pesquisador no texto, somada às conversas informais com a professora Dra. Adna Lopes a respeito do crescimento de pesquisas com narrativas autobiográficas na educação, fizeram-me adentrar nesta seara. Dessa maneira, passei a trabalhar com histórias de vida e narrativas no curso de Pedagogia; de forma tímida, devagar, mas inovadora e pioneira na região. Nas turmas que dava aula, no início do período letivo, eu pedia para que os alunos escrevessem sobre suas experiências de escolarização na educação básica, sobre o processo de alfabetização, sobre suas memórias de infância e suas histórias de vida.

Em 2013, fui convidado para assumir o cargo de secretário municipal de educação de Piranhas, tendo que me licenciar da CRE e me afastar do curso de Pedagogia na Faculdade Pio Décimo, em função da alta demanda de responsabilidades que o cargo exigia. Foi a experiência mais diferente que vivi no âmbito da educação, pois eu não tinha a perspicácia política tão comum em um sistema impregnado de desonestidade e descaso com a coisa pública. Percebi que o meu trabalho como secretário era constantemente podado pelo grupo político mais próximo do prefeito. Cheguei com a ingenuidade de que iria revolucionar a educação piranhense, acreditando que iria reformar e construir escolas, que iria proporcionar várias formações continuadas e que iria implantar escolas em tempo integral, porém nada disso aconteceu nos 16 meses que estive à frente da pasta, realizando apenas

o que era básico e obrigatório, a exemplo do pagamento em dias aos profissionais da educação, o fornecimento da merenda escolar e a garantia ao transporte para os alunos que moravam distante da escola. Com extrema dificuldade, consegui construir e aprovar, em parceria com o sindicato, o PCCV (Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos) dos profissionais de apoio administrativo da rede municipal. Fui exonerado em 2014 com o argumento de que era muito “certinho” e que me portava mais como professor do que como secretário. Sempre tive consciência de que funções públicas são passageiras, mas o que me deixou frustrado foi o fato de não ter contribuído para o município como eu esperava, uma vez que eu coordenei a construção do plano de governo para a educação no processo eleitoral. Minha autoestima ficou muita baixa e eu me isolei, adquirindo depressão leve e transtorno de ansiedade, só voltando a ativa em 2015.

Reassumi minha função na 11ª CRE, cuja terminologia havia mudado para GERE, Gerência Regional de Educação. Assumi também o cargo de professor substituto na UFAL Campus Sertão, em Delmiro Gouveia, onde lecionei Didática, Educação de Jovens e Adultos, Pesquisa Educacional, Alfabetização e Letramento, Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia e Projetos Integradores no curso de Pedagogia; Metodologia do Ensino de História e Pesquisa Educacional no curso de História; e Pesquisa Educacional no curso de Geografia. Destaco aqui as disciplinas Pesquisa Educacional e Projeto Integrador, que foram novidades na minha carreira de formação de professores.

Em minha experiência na UFAL, ampliei meu compromisso como professor, não me limitando apenas ao ensino, mas também à pesquisa, passando a considerar e tratar os estudantes como pesquisadores. Porém, percebi que eles não conseguiam fazer uma conexão entre educação e pesquisa, acreditando que esta era feita somente nas ciências naturais, o que fez que eu incluísse na ementa uma fundamentação teórica que mostrasse os avanços na pesquisa educacional, uma vez que os estudantes achavam que a disciplina Pesquisa Educacional era voltada apenas para orientações de elaboração e formatação de trabalhos acadêmicos. Demonstrei a eles que a educação científica também é uma condição necessária para um agir responsável e autônomo no mundo, uma vez que colabora para

[...] desenvolver o espírito crítico e o pensamento lógico, desenvolver a capacidade de resolução de problemas e a tomada de decisão com base em dados e informações. Além disso, [a Educação Científica] é fundamental

para [...] compreender a importância da ciência no cotidiano. Ela também representa o primeiro degrau da formação de recursos humanos para as atividades de pesquisa científica e tecnológica (ROITMAN, 2007, p. 121).

Nessa perspectiva, demonstrei que o pensamento lógico e o espírito crítico só poderiam ser desenvolvidos a partir do envolvimento com a pesquisa científica, e que a limitação ao ensino teórico não daria a eles, enquanto alunos, a condição da resolução de problemas e a autonomia na tomada de decisões. Como nas minhas aulas eu sempre trazia exemplos de minha experiência como aluno e professor na educação básica, insistia que os sujeitos e os objetos da pesquisa estavam lá no cotidiano da sala de aula e em outros contextos educacionais, e que eles, meus alunos, poderiam buscá-los em suas memórias, em suas histórias de vida, nos estágios que já estavam sendo realizados, nos cursos de extensão e em outros programas como PIBIC e PIBID. Tentei demonstrar que a familiaridade com os processos e os produtos da pesquisa científica era imprescindível na formação docente, e que

A imersão dos futuros educadores em ambientes de produção científica do conhecimento possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações. É o mergulho em tal atividade que permite a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, à maneira de perceber os educandos e suas aprendizagens, ao modo de conceber e desenvolver o seu trabalho em sala de aula (PEREIRA, 1999, p. 177).

Ao colocar os contextos educacionais como ambientes de produção científica, o autor corrobora com o meu pensamento insistentemente colocado nas aulas de Pesquisa Educacional, enfatizando que os futuros docentes precisam mergulhar na pesquisa no que diz respeito aos processos pedagógicos, à escola, aos sujeitos e ao cotidiano da sala de aula. A experiência com essa disciplina me ajudou a mudar meu olhar em relação à formação de professores, de forma que, além de uma fundamentação teórica necessária, realista e consistente para o estudante, acrescentei à minha prática a busca da construção do conhecimento a partir da pesquisa científica, em que esse estudante passou a ser tratado também como um pesquisador.

Com a disciplina Projeto Integrador, senti um incômodo em relação à sua ementa, a mesma para todos os períodos. Dava aula para várias turmas e sentia dificuldade no desenvolvimento com a disciplina, que ficava deslocada no currículo em relação às demais. Com uma concepção de articulação e integração de conteúdos, conhecimentos, disciplinas, saberes e currículo, que teoricamente deveriam proporcionar a superação da fragmentação disciplinar, permitindo que a aprendizagem se relacionasse ao ensino, à pesquisa e à extensão, a disciplina era ofertada em todos os períodos. Entretanto, o que testemunhei foi justamente o contrário de sua concepção: o isolamento da disciplina e a continuação de um currículo fragmentado. Havia muitas mudanças de professores nos cursos, de forma que dificultava a realização de um planejamento mais integrado, além do que percebia a aversão de alguns docentes em relação à disciplina, ocasionando no fracasso de seu desenvolvimento. Certamente mudanças precisam ser realizadas em relação ao trato com essa disciplina por parte dos professores, da coordenação pedagógica dos cursos e da direção do campus. Mais que isso, é necessário repensar a formação docente, como aborda Gatti (2010):

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo [...] (GATTI, 2010, p. 1375).

Para a autora, no que diz respeito à formação de professores, é preciso uma efetiva mudança nas bases institucionais formativas e nos currículos da formação, visto que já existem muitas emendas que não deram certo. A fragmentação curricular é nítida, escancarada, e muitos, além de mim, também não obtiveram êxito, sendo necessário e urgente integrar a formação docente em currículos articulados e voltados ao objetivo real proposto pela disciplina.

Retornar à docência foi um reencontro com minha identidade profissional e com uma trajetória de sucesso construída ao longo de minha vida, de forma que foi agradabilíssimo voltar à sala de aula, lugar que, talvez, eu nunca deveria ter saído. As discussões, os seminários, os trabalhos acadêmicos, os encontros e eventos

estavam de volta à minha rotina e isso me realizava e me deixava feliz, porém, aos poucos, fui mostrando sinais de cansaço em virtude do alto número de disciplinas ministradas. Tentei me doar o máximo que pude em nome da qualidade do ensino e, principalmente, por se tratar de formação de professores, o que para mim sempre representou um compromisso social.

Com o final do contrato, no início de 2017, saí com a certeza de que urge (re) pensar o processo formativo docente, a fim de que decorra na formação de um professor que, consciente e autonomamente, identifique-se e assuma-se como profissional da educação, tendo capacidade para um embate crítico ante os desafios do trabalho docente.

### 3 HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS: A ABORDAGEM (AUTO) BIOGRÁFICA COMO METODOLOGIA DA PESQUISA

*Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo.*

*(Walter Benjamin – Escavando e Recordando)*

Nesta seção, trato de um dos pontos mais relevantes da pesquisa – a metodologia. Início fazendo um resgate de minhas primeiras inquietações e curiosidades em relação ao método biográfico, de um tempo em que eu pesquisava concepções e crenças de professores até a compreensão de que essas questões poderiam ser investigadas a partir da voz desses professores por meio de narrativas de suas próprias histórias de vida. Trata-se, então, do meu encontro com a pesquisa.

Abordo também os pressupostos teórico-metodológicos do método (auto) biográfico, falando de seu surgimento no final do século XIX em contraponto à pesquisa de perspectiva positivista. Trago, ainda, um breve histórico de seu surgimento e desenvolvimento na pesquisa educacional no Brasil, discorrendo sobre conceitos à luz de diversos teóricos e sobre as contribuições dessa metodologia de pesquisa “ao entendimento de especificidades da vida escolar, do exercício da profissão docente, da construção de representações e relações com a escola e o conhecimento, entre outras” (BUENO et al, 2006, p. 395). Para isso, trago autores como Souza (2011), Nóvoa e Finger (2010), Josso (2004) e Ferrarotti (1998).

Depois, detalho todo o percurso metodológico da investigação, descrevendo a Faculdade Pio Décimo como *locus* do estudo e o perfil dos sujeitos da pesquisa, três professoras em formação. Em seguida, explico detalhadamente os pressupostos teóricos e a aplicação da entrevista narrativa como dispositivo metodológico de produção de dados sobre trajetórias docentes. Finalizo a seção, relatando como se procedeu a análise das narrativas (auto) biográficas.

### **3.1 O caminho da investigação: das inquietações iniciais à opção teórica da pesquisa**

Soterrado sob memórias, nosso passado compõe-se de fragmentos aparentemente desconexos que precisam ser trazidos à tona, por intermédio das histórias de vida, para lhes conferir sentidos. Nesta pesquisa, as lembranças das professoras em formação foram desenterradas por meio do método (auto) biográfico, desenvolvido através da entrevista narrativa, em um processo de análise sob o prisma da leitura interpretativa-compreensiva das fontes. Revolvendo memórias e vasculhando trajetórias pessoais e profissionais dessas professoras, vou trilhando o caminho da pesquisa na expectativa das descobertas, adentrando nas narrativas de suas histórias de escolarização, de formação docente e profissional, atravessadas pelas histórias de vida de cada uma, permeadas de saberes e afetos. Histórias que se entrelaçam na dimensão e nas fronteiras sutis entre elas.

Desse modo, a opção pelo trabalho com narrativas (auto) biográficas de professoras deu-se pela importância que as mesmas têm, ao propiciar a compreensão de suas ações e reflexões sobre sua prática, saberes, percurso pessoal e profissional, num contexto mais amplo. A gênese do meu interesse por essa temática aconteceu nos idos dos anos de 2009 e 2010, quando ainda era professor da disciplina TCC 1, no curso de Pedagogia na Faculdade Pio Décimo. Ao orientar a construção dos anteprojetos das graduandas, percebi um distanciamento enorme entre elas e sua escrita, aparentando até mesmo que elas não escreviam sobre si. Algo lhes faltava. Elas precisavam entrar no texto, precisavam mergulhar em si, mas até aí eu acreditava que o que faltava eram apenas suas concepções em relação ao que era escrito em seus trabalhos de conclusão de curso, até que uma experiente professora me mostrou que os docentes carregam em si um sistema de crenças construído ao longo da vida. Comecei a me aprofundar nessa temática, e vi que eram essas crenças que as graduandas precisavam buscar em suas trajetórias. Conforme Barcelos (2001), crenças são ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, formulados a partir de suas próprias experiências. Para esta autora, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são socialmente construídas sobre experiências e

problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

Porém, em 2011, paguei uma disciplina como aluno especial no Mestrado em Educação da UFAL chamada *Tópicos Avançados em Aquisição de Linguagem*, ministrada pela professora dra. Adna Lopes, que me orientou sobre como acessar essas crenças dos professores por meio da investigação científica. A professora elucidou que as crenças estão presentes nas histórias de vida e trajetórias de formação dos docentes, e que são reveladas com o uso metodológico de narrativas autobiográficas, abordagem que vem ganhando espaço na pesquisa educacional. Depois disso, apresentou-me os estudos de Elizeu Clementino de Souza, professor da Universidade do Estado da Bahia, com vasta experiência em história de vida, formação de professores, pesquisa (auto) biográfica, abordagem autobiográfica e narrativas de formação. Ressalto que o autor escolhido por mim para embasar esta pesquisa é justamente Souza, cujo aporte teórico vai ao encontro do foco do interesse e dos objetivos desta investigação. Para este autor,

A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido (SOUZA, 2008, p. 45).

As pesquisas (auto)biográficas têm evidenciado contribuições férteis para a compreensão da cultura e do dia a dia escolar, da memória material da escola e se apropriado das escritas (auto)biográficas, das narrativas de formação, como evidências, indicativos, das relações com a escola, além do que, no que diz respeito à história da educação, a inserção dessas fontes nos coloca em uma dinâmica de renovação de possibilidades teórico-metodológicas, marcantes nas três últimas décadas.

Quanto à opção pela terminologia *professoras em formação*, justifica-se pelo fato de os sujeitos da pesquisa serem graduandas do curso de Pedagogia que já vivenciam processos de formação contínua e já atuam ou atuaram como professoras na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental. Não fiz uso da expressão *formação inicial* pelo fato da graduação não se constituir, para as professoras investigadas, como primeiro contato de formação, já que algumas

passaram pelo antigo curso de Magistério ou pelo ProInfantil<sup>5</sup>. Para elas, esses cursos é que se estabeleceram como formação inicial. Vale enfatizar que o recorte epistemológico para análise das narrativas se assenta no processo de formação contínua das professoras, cabendo aí experiências antes da graduação, a própria graduação, “o vir a ser professora”, o constituir-se professora no decorrer do exercício da profissão e o que, em seus percursos, a consolidou professora. Para Nóvoa (1992), a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores, não se resumindo à passagem por uma instituição formadora. Por sua vez, Moita (1995, p.115) afirma: “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. [...] Um percurso de vida e assim um percurso de formação”. Com base nisso, não se pode ignorar a trajetória pessoal e profissional dos professores, pelo contrário, essa trajetória faz parte do desenvolvimento profissional docente.

Diante do que foi abordado, escolhi investigar marcas do saber nas narrativas das professoras por entender que em suas vozes há indícios, vestígios, sinais, marcas de conhecimentos e subjetividades. Para Tardif (2014), o saber se relaciona com o professor e com seu ofício. Segundo o autor, esse saber é plural, emergindo de diferentes fontes e naturezas, e temporal, ou seja, é obtido no decorrer de sua história de vida e trajetória profissional. A experiência do professor embasa os saberes, transformando-os para a própria prática docente. Entendo também que há afetividade, paixão, sentimento, subjetividade nas falas das docentes. Penso que suas narrativas são carregadas de emoções porque, antes de serem professoras, são pessoas, são humanas. As marcas do saber foram investigadas a partir da voz das próprias docentes, que mergulharam na interioridade do conhecimento de si através de narrativas por meio do método (auto) biográfico.

### **3.2 Método (auto) biográfico: pressupostos teórico-metodológicos**

O uso do método autobiográfico nas ciências da educação é relativamente recente. Essa metodologia surgiu na Alemanha no final do século XIX, como uma

---

<sup>5</sup> Curso a distância, de formação para o magistério, em nível médio, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação, da rede pública ou privada, que não possuem a formação exigida pela LEI. 9.394/96, em seu artigo 62. Ao final do curso o professor recebe diploma para o exercício da docência somente na Educação Infantil. A legitimidade dos diplomas advém de pareceres emitidos pelos Conselhos Estaduais de Educação das unidades federadas nas quais o ProInfantil é desenvolvido.

alternativa sociológica à perspectiva positivista (NÓVOA; FINGER, 2010) que impôs o desenvolvimento de um procedimento investigativo que levasse em consideração os atos individuais concretos, o que não poderia ocorrer por meio de generalizações ou correlações fixas, seguindo determinados padrões interpretativos, mas sim se valendo de um método que assegurasse a articulação “do ato à estrutura, de uma história individual à história social” (FERRAROTTI, 1998, p.20). Foi aplicada inicialmente em 1920 por sociólogos americanos da Escola de Chicago, despertando polêmicas em torno de sua epistemologia. Mas foi no início da década de 1980 que a corrente começou a ganhar força na Europa.

No Brasil, as pesquisas voltadas para as narrativas e outras nomenclaturas como memórias, lembranças, relatos de vida, depoimentos, biografias, biografias educativas, memória educativa, histórias de vida, história oral de vida, história oral temática, narrativas memorialísticas, método biográfico, autobiográfico, método psicobiográfico e perspectiva autobiográfica não foram prolíficas na década de 1980, registrando apenas quatro trabalhos, nos programas de pós-graduação, que utilizaram essa metodologia e um único livro publicado. Os periódicos confirmam essa rarefação de estudos, totalizando menos de 10% de pesquisas voltadas para essa temática. Porém, a maioria desses trabalhos produziram contribuições para a História da Educação, e poucos voltados para a trajetória de formação.

Bueno et al. (2006) afirmam que os anos de 1990 foram o cenário do incremento da produção de trabalhos em torno dos grandes eixos aqui apresentados, emergindo pesquisas sobre formação de professores vinculadas ao movimento internacional de formação ao longo da vida, o qual toma a experiência do sujeito como fonte de conhecimento e de formação.

As concepções dos pesquisadores europeus, sobretudo da Universidade de Genebra, que àquela altura já estava ampliada para Portugal, Itália, França, Canadá e outros países, começaram a influenciar pesquisadores brasileiros, e em 1994 é criado o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da FEUSP, trazendo uma dupla perspectiva em relação ao método autobiográfico: operar como dispositivo de formação e, ao mesmo tempo, como instrumento de pesquisa. Porém, ao chegar no Brasil, as concepções sobre autobiografias e história de vida tomaram características próprias. As pesquisas brasileiras abordam e tematizam sobre as histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final

de carreira ou em formação (SOUZA, 2006). Para isso, os programas de pós-graduação, assim como livros e periódicos, tiveram importante papel, aumentando consideravelmente o número de pesquisas. Ampliando-se as referências às autobiografias, tal gênero literário passou “a ser valorizado pela sua contribuição ao entendimento de especificidades da vida escolar, do exercício da profissão docente, da construção de representações e relações com a escola e o conhecimento, entre outras” (BUENO et al, 2006, p. 395). E são justamente aspectos como esses que, no período, introduziram a hipótese do recurso a memória/histórias de vida/autobiografias como procedimentos de formação.

Ainda sobre a diversidade de nomenclatura<sup>6</sup>, convém apresentar diferenças e convergências dessas terminologias conceituadas pelos principais autores da pesquisa na área educacional. Ao abordarem a relação de docência, memória e gênero, Catani et al. (1997) indicam que concebem a perspectiva autobiográfica como metodologia e que operam com narrativas escritas em suas experiências de investigação e formação. As autoras definem a autobiografia como “um processo de escrever sua própria história a partir do núcleo da formação que se especifica em eixos ligados a aspectos específicos da experiência intelectual e escolar” (p. 22). Ao versar sobre o uso de narrativas, Abrahão (2011) se refere à autobiografia e utiliza-se especialmente do termo “recordações-referências” – evidenciado por Josso (2004, p. 40) –, que diz respeito a uma “dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores”. Para Abrahão, as narrativas alicerçadas por recordações-referências são trabalhadas com a finalidade de elucidar e ressignificar aspectos, dimensões e contextos da própria formação que afetam/afetaram os sujeitos da narração e que, reflexionados no momento narrativo, vão se revestindo de novo significado mais ampliado e esclarecido para o narrador.

Ao discorrer sobre questões teórico-metodológicas da abordagem biográfica, Souza (2006, 2010) aponta que são muitas as terminologias que denominam a pesquisa no âmbito da abordagem biográfica e diferencia a autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação como modalidades

---

<sup>6</sup> Embora a nomenclatura em torno desta temática seja bastante diversificada, nesta pesquisa, as expressões relatos de vida, biografias, biografias educativas, histórias de vida, método biográfico, autobiográfico e perspectiva autobiográfica são, por mim, tomadas como sinônimas.

relacionadas à expressão polissêmica História Oral na área das Ciências Sociais. Na seara da educação, o autor defende que é utilizada a história de vida e, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como pertencentes ao movimento de pesquisa-formação. Segundo ele, as histórias de vida compreendem uma diversidade de dispositivos de recolha, agrupados em duas dimensões: os “documentos pessoais” (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as “entrevistas biográficas”, que podem ser orais ou escritas.

Nóvoa, Pineau e Ferrarotti empregam o método (auto)biográfico ou histórias de vida como sinônimos, pois dizem respeito aos mesmos princípios. Pineau (1988) define a história de vida como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação, pois possibilitam aos indivíduos reunirem e ordenarem os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos. Pineau (2006) ainda explicita diferenças terminológicas entre a biografia, que é a escritura da vida de outrem; a autobiografia, a escrita de sua própria vida, que, em oposição à biografia, constitui um modelo no qual ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito; os relatos de vida, que apontam para a importância da expressão do vivido pelo “desdobrar narrativo”, quer essa enunciação seja oral, quer escrita; e, por fim, as histórias de vida, que têm como objetivo a construção de sentido temporal.

Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso compartilham uma abordagem referente às histórias de vida denominada biografia educativa, que designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor. A biografia educativa é considerada como uma ferramenta de avaliação formadora, pois debruça-se sobre o sujeito em formação, isto é, a avaliação perpassa as fronteiras de uma situação educativa propriamente dita ao pretender elucidar as repercussões da situação educativa em questão sobre o contexto da vida pessoal, profissional, social e intelectual dos sujeitos.

Connelly e Clandinin fazem uso da terminologia “pesquisa narrativa” para caracterizar um fenômeno sob estudo e um método de estudo. Narrativa é o nome desse atributo que estrutura a experiência que vai ser investigada e o formato de pesquisa que vai ser utilizado para seu estudo. Para eles, o ensino e o conhecimento do professor são manifestados em histórias sociais e individuais corporificadas e, à proporção que entram em relação de pesquisa com os professores, escrevem histórias, narrativas sobre vidas educacionais. Segundo os

autores, a narrativa é o melhor modo para representar e entender a experiência, pois ela representa histórias vividas e contadas (CLANDININ; CONNELLY, 2011), constituindo-se, por assim dizer, o estudo do modo como o ser humano 'sente' o mundo; é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais, em que os indivíduos são contadores de histórias e personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros

Essa forma como Clandinin e Connely tratam a pesquisa narrativa é apontado por Goodson (2000) como uma tentativa renovadora e fascinante de entender o conhecimento prático pessoal dos docentes e atrativo ao juntarem o aspecto pessoal a essa formulação, pelo fato de constituir uma alusão à importância das perspectivas biográficas.

As histórias de vida são narrativas dos seres humanos em torno da experiência sob diferentes formas, procedimentos, fins e contextos (MONTEAGUDO, p. 59) presentes em todas as culturas e etapas históricas, constituindo-se um feito antropológico universal. Para Pineau e Le Grand (1996, apud SOUZA, 2011), as histórias de vida formam parte das práticas cotidianas de transmissão intergeracional e intrageracional, e de práticas da vida cultural, a exemplo de literatura pessoal biográfica e autobiográfica, e produções audiovisuais cinematográficas e digitais. Segundo a *Association Internationale des Histories de Vie em Formation*, numa perspectiva mais específica e especializada, as histórias de vida – métodos biográficos, enfoques autobiográficos, narrativas pessoais, documentos pessoais e relatos de vida – são

práticas de investigação, formação e intervenção, guiadas por um objetivo inovador e emancipador, que pretendem registrar o trabalho individual do sujeito narrador de sua vida com a dimensão coletiva própria dos seres humanos. Tratando-se de investigação, o objetivo consiste na produção de conhecimento; na formação, a meta perseguida é contribuir para que os sujeitos deem sentido a sua própria vida; já na intervenção, o fim consiste em contribuir para que as pessoas se insiram na ação social (ASSOCIATION INTERNACIONALE DES HISTORIES DE VIE EM FORMATION, 2005, apud SOUZA, 2011, p. 62).

A abordagem das histórias de vida como práticas de investigação busca a centralidade do indivíduo no processo de pesquisa-formação, dando a esse sujeito o papel de ator e autor de sua própria história, o que traz um caráter emancipatório. No que se refere ao aspecto de formação, as histórias de vida têm como foco a busca na experiência, que se configura, na verdade, como uma busca de

identidades e subjetividades. Essas experiências, confrontadas com as aprendizagens individual/coletiva do sujeito, é que tornam as histórias de vida singulares no processo formativo. É a busca das lembranças, por meio das histórias de vida, que vai trazer à tona discursos impregnados de sentimentos, bem como saberes e experiências que, defrontados com o hoje, através da reflexão e ressignificação, trarão condição ao indivíduo de intervir e redimensionar sua prática. Nessa perspectiva, história de vida se confunde com biografias, autobiografias, memórias, escrituras de si e narrativas.

Autores como Polkinghorne (1988), McEwan e Egan (1998) afirmam que é a narrativa que dá sentido à experiência humana. Assim, conforme Reis (2008), a narrativa surge como a metodologia mais adequada à compreensão dos aspectos contextuais, específicos e complexos dos processos educativos e dos comportamentos e decisões dos professores. É no ato de narrar que professores encontram-se consigo mesmos em seus contextos, nas reflexões em torno de suas atitudes e nas tomadas de decisões. Para Elbaz (1991), a narrativa permite uma melhor compreensão do conhecimento dos professores através da análise das suas próprias palavras. A investigação narrativa aglutina diferentes vozes e a interpretação dessas vozes. Logo, a narrativa autobiográfica realça e compreende os elementos singulares que configuram a história de cada sujeito.

Conforme Souza, Sousa e Catani (2007), o movimento biográfico tem sua vinculação com as pesquisas na área educacional, a exemplo da (auto) formação de professores, bem como em outras áreas que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação. Essa dupla função tem impacto na vida pessoal e profissional de professores, como afirma Souza (2007):

Uma vez que as narrativas assumem e desempenham uma dupla função, primeiro no contexto da investigação, configurando-se como instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida e, em segundo lugar, no contexto de formação de professores, seja inicial ou continuada, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional (SOUZA, 2007, p. 16).

Assim sendo, as narrativas (auto) biográficas constituem-se não apenas em “experiência formadora”, “aprendizagem experiencial” (JOSSO, 2004), mas também em métodos de pesquisa, no que diz respeito à formação-investigação. É no campo da compreensão que a história de vida, a narração, a (auto) biografia se firmam como método/técnica de investigação/formação, situando-se no plano

hermenêutico, em que se compreendem os fenômenos sociais como textos e a interpretação como atribuição de sentidos e significados das experiências individuais e coletivas. Na perspectiva da abordagem autobiográfica (JOSSO, 2004; SOUZA, 2006), as histórias de vida possuem uma visibilidade maior, tornando-se o *locus* de um fazer histórico e social.

Vale destacar que as pesquisas que utilizam as narrativas autobiográficas como abordagem metodológica trazem, no seu bojo, um campo interpretativo que oferece uma possibilidade de investigação no qual tal ação entre o individual e o coletivo seja integrado por uma reciprocidade, havendo, assim, uma interlocução/interconstrução (sujeito e objeto de investigação).

Segundo Josso (2004), a metodologia autobiográfica dá legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os (auto) relatos, assumindo a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. “É a abordagem biográfico-narrativa que auxilia na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História” (SOUZA, p. 66). Tal abordagem traz à tona, por meio da memória, a compreensão do sujeito em sua individualidade, revelando práticas implícitas em sua história, identificando-o com os contextos social e histórico.

As análises feitas nas histórias de vida visam a entender “recordações-referências” no que diz respeito às marcas do saber percebidas nos relatos das professoras em formação, entendendo-se que o foco são as narrativas autobiográficas concebidas como metodologias de pesquisa e como instrumento de formação e autoformação.

### **3.3 O percurso metodológico da pesquisa**

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, escolhida por mim pelo fato de acreditar que há uma inter-relação direta entre a realidade concreta e objetiva e o sujeito; “portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade” (OLIVEIRA, 2014, p. 60), colocando o pesquisador em condição de

interpretar e compreender a realidade dentro de uma perspectiva sistêmica, complexa e holística.

Ao contrário da perspectiva positivista, que entende que, para a pesquisa, “existe uma realidade exterior ao sujeito que pode ser conhecida objetivamente, e cujos fenômenos podem ser fragmentados e explicados através de relações de causa e efeito” (ALVES, 1991, p. 55), a abordagem qualitativa leva em consideração a subjetividade, partindo do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (PATTON, 1996, apud ALVES 1991). A pesquisa qualitativa busca, então, entender determinados processos sociais, oferecendo contribuições no processo de transformação, construção ou formação de opinião de determinados grupos e interpretação da subjetividade e das singularidades das atitudes e comportamentos dos sujeitos. Martins (2004, p. 289) afirma que “a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais, individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados”, buscando descrever e analisar a cultura e o comportamento humano, do ponto de vista dos que estão sendo estudados e em seus ambientes naturais.

Em consonância com este pensamento, Bogdan & Biklen (1994, p.51) afirmam que os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. Embora o pesquisador seja o detentor das técnicas, a exemplo da entrevista, é o informador, o entrevistado, o sujeito da pesquisa que tem a vez da fala, que expõe suas particularidades, que deixar vir à tona sua subjetividade.

Segundo Minayo (2007, p. 21), o trabalho com a pesquisa qualitativa envolve “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Enquanto os positivistas procuram independência entre sujeito e objeto, e neutralidade no processo de pesquisa, os pesquisadores qualitativos entendem que “conhecedor e conhecido estão sempre em interação, e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação” (ALVES, 1991, p. 55). Nessa perspectiva, é necessária uma verdadeira participação do pesquisador no processo em relação à interação com os

sujeitos da pesquisa, enfatizando que o foco não deve estar simplesmente no resultado da pesquisa, e sim no processo educacional.

Em relação ao caráter qualitativo do método biográfico, Ferraroti (2010) salienta que é a ausência de objetividade que o distingue das metodologias quantitativas e experimentais, “pois os elementos quantitativos são marginais e pouco relevantes, já que a biografia como método se sustenta quase que exclusivamente em dados qualitativos”. Afirma ainda que este método carrega uma especificidade heurística, impedindo a compreensão das biografias como simplesmente materiais justapostos, ou seja, somente como protocolos dos conhecimentos, traduzidos em meras informações.

Ferrarotti (2010, p. 25) aponta a subjetividade como especificidade do método biográfico, e deixa claro que tal aspecto está presente nos materiais biográficos primários<sup>7</sup>, defendendo este ponto de forma enfática e conclamando os pesquisadores a utilizarem mais as narrativas autobiográficas, visto que são elas que contém em si e apresentam com veemência a subjetividade do sujeito. Segundo ele:

Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material primário que nos interessa, mas também e sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador (FERRAROTTI, 1988, p. 25, grifos do autor).

O autor explica que a subjetividade, tão específica no método biográfico, está inserida na noção de práxis humana, e se manifesta pela essência do ser humano no bojo das relações sociais. E toda práxis revela as apropriações que os sujeitos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais. Assim sendo, o processo de interiorização e exteriorização evidencia o aspecto dinâmico da subjetividade presente nas narrativas autobiográficas. Desta forma, as narrativas, além de se configurarem como metodologia investigativa e como instrumento de (auto)formação do desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos, situam-se no campo

---

<sup>7</sup> Materiais biográficos primários são as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face. Por sua vez, os materiais biográficos secundários, ou materiais de toda espécie, são as correspondências, fotografias, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal etc.

hermenêutico, trazendo legitimidade à subjetividade como modo de produção do saber e como suporte do trabalho interpretativo.

A partir daí, apresento o contexto em que foi realizada a pesquisa, descrevendo a Faculdade Pio Décimo, localizada no alto sertão; apresento, também, os sujeitos da pesquisa: professoras sertanejas e ribeirinhas, alunas-docentes, profissionais-humanas; detalho a utilização de relatos escritos, do diário de pesquisa e das entrevistas narrativas como instrumentos de recolha de dados, dialogando com referenciais teóricos de Connelly e Clandinin (1990), Jovchelovitch e Bauer (2010) e Schutze (2010); por fim, apresento os procedimentos para a análise das narrativas das professoras geradas a partir das entrevistas. Espero relacionar as histórias de vida e os percursos de formação com as marcas do saber presentes nas narrativas autobiográficas.

### 3.3.1 Contexto da Pesquisa: a Faculdade Pio Décimo no alto sertão

Para uma melhor compreensão do cenário da pesquisa, apresento uma caracterização histórica da Faculdade Pio Décimo - FAPIDE, localizado na cidade de Canindé do São Francisco - SE, região do Alto Sertão<sup>8</sup> e do Baixo São Francisco<sup>9</sup>.

A história da Pio Décimo, instituição privada, começa em Aracaju – SE, no dia 29 de maio de 1954, data da fundação do Ginásio Pio Décimo pelo Professor Joaquim Soares Lima. Mais tarde, em 17 de agosto do ano de 1967, o ginásio foi adquirido pelo professor José Sebastião que se preocupou com a formação de um corpo docente que o dignificasse, passando a oferecer o curso técnico em contabilidade. Anos depois, o ginásio foi transformado em colégio através da Resolução nº 01 do Conselho Estadual de Educação, ofertando o Curso Pedagógico e outros nas áreas de administração e comércio. Depois começou a oferecer os cursos superiores de Licenciatura em Pedagogia e Bacharel em Direito, tornando-se faculdade.

---

<sup>8</sup> O Alto Sertão Sergipano é formado por sete município: Canindé do São Francisco, Gararu, Monte Alegre, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora de Lourdes, Poço Redondo e Porto da Folha. Abrange uma população de 137.926 habitantes, distribuídos numa área geográfica de 4.900,686 km. É uma região marcada pela irregularidade pluviométrica e condições geofísicas especiais, cuja vegetação predominante é a caatinga (SANTOS, 2010, p. 57-58).

<sup>9</sup> O Baixo São Francisco abrange cidades dos estados da Pernambuco, Bahia, Alagoas e Sergipe, indo de Paulo Afonso - BA até a foz do rio em Piaçabuçu - AL. Sua vegetação predominante é a caatinga no trecho mais alto, e é nessa região onde o Rio São Francisco passa por trechos de profundas gargantas denominadas de *Canyons*, com seus imensos paredões rochosos e águas verdes (REGIÃO HIDROGRÁFICA DO SÃO FRANCISCO).

Atualmente, a Faculdade Pio Décimo constitui-se de três Campi (Campus Centro, Campus Jabotiana e Campus FAPIDE, este em Canindé do São Francisco), dez Cursos de Graduação (Letras, Segurança no Trabalho, Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Medicina Veterinária, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Química e Psicologia), um Hospital Veterinário e uma Fazenda Escola. Além dos cursos de graduação, a instituição oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, cursos profissionalizantes e Pós-graduação *Lato sensu*.

O Campus FAPIDE se estabeleceu em Canindé do São Francisco no ano de 2004, trazendo como único curso o de Licenciatura Plena em Pedagogia. Até o ano de 2013, funcionava como uma extensão do Campus Centro, de Aracaju. Antes de ter prédio próprio, a instituição passou por três locais provisórios, funcionando atualmente, e por definitivo, no bairro Olaria, periferia da cidade, onde ostenta uma estrutura física de alto padrão, clima organizacional extremamente favorável, gestão administrativa em consonância com a equipe pedagógica e corpo docente, e uma gestão financeira organizada.

A instituição se estrutura com uma recepção, sala da direção geral, sala da direção acadêmica, sala de secretaria acadêmica, sala da direção administrativo-financeira, sala da contabilidade e tesouraria, sala de reuniões, NAD (Núcleo de Atendimento ao Discente), NAP (Núcleo de Atendimento Psicopedagógico), NDE (Núcleo Docente Estruturante), NPJ (Núcleo de Prática Jurídica), laboratórios de práticas de enfermagem, 30 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, brinquedoteca, laboratórios de práticas pedagógicas, sala de professores, espaço de convivência, área de lazer, cantina, cozinha de funcionários, auditório com 180 lugares, 13 banheiros e amplo estacionamento. Toda essa estrutura atende ao Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que trata sobre a acessibilidade para a Pessoa com Deficiência e à Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

A partir de 2014, passou a oferecer também Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio regular e o curso Técnico Profissionalizante em Enfermagem, e em 2018 passou a ofertar o curso de Direito e superior em Enfermagem. Esse campus recebe estudantes do município sede e da região que o circunda. É válido salientar que essa instituição deixou de ser extensão e passou a ser um campus, por meio da Portaria n.º 780, de 22 de julho de 2016. Em relação ao

corpo docente do curso de Pedagogia, compõe-se de 13 professores, sendo três doutores e dez mestres e/ou mestrandos.

A localização geográfica da FAPIDE, aliada às mensalidades de valores acessíveis, torna esta instituição uma das mais requisitadas da região, recebendo estudantes do próprio município, Canindé do São Francisco, de Poço Redondo, de Piranhas, de Olho d'Água do Casado, bem como de povoados pertencentes a esses municípios, como Capim Grosso, Curituba, Piau e Entemontes

Embora a FAPIDE apresente um trabalho de qualidade na região, atesto que este se resume à função do ensino, não desenvolvendo pesquisa e extensão, dificultando a inserção da instituição nos diversos contextos regionais onde o campus está instalado. Fialho (2009, p. 29) deixa claro que a inserção na comunidade é fundamental para sua singularização e especificidade, pois, para dar sentido à sua missão, não pode ser vista enquanto sistema isolado das questões locais. Penso que, nesta questão, a pesquisa e a extensão não podem ser colocadas a um segundo plano, visto que são de extrema relevância para compreensão da realidade, atendendo às demandas de forma integrada, cumprindo seu papel social.

Ingressei como docente na FAPIDE no ano de 2004, permanecendo até 2012. Depois de um hiato de cinco anos, nos quais trabalhei como secretário municipal de educação de Piranhas e como professor substituto na UFAL, retornei em 2017, ano em que fiz a coleta de dados com o uso de narrativas autobiográficas.

### 3.3.2 Os sujeitos da pesquisa: as professoras em formação e seus perfis

A escolha dos sujeitos em uma pesquisa (auto)biográfica exige que o pesquisador desenvolva sua escuta sensível, o olhar mais apurado e um envolvimento no que se dispõe realizar, possibilitando-o perceber quem são esses indivíduos no meio da problemática que a pesquisa investiga. Os sujeitos que apresentarei no decorrer desta pesquisa atribuíram sentidos e conhecimentos múltiplos à discussão desta temática. Apresento, pois, as atrizes desta investigação – professoras em formação no curso de Pedagogia, que colocaram em evidência suas vozes, no intuito de comprovar que são capazes de desvelar diversos conhecimentos e afetos em seus relatos autobiográficos. Dessa forma, reforço a importância das narrativas autobiográficas, fundantes nesta pesquisa, pois estas

docentes narraram suas vidas, suas aprendizagens e seus percursos de escolarização e de formação.

Por meio do processo de reconstrução da narrativa, os sujeitos em questão são colocados na posição de autores e intérpretes de sua própria história, de suas emoções e de suas decisões, abordam Melleiro e Gualda (2003). Conforme as autoras, quando os indivíduos narram suas experiências individuais, fazem uso da lembrança, da memória, que podem ser entendidas não como reprodução de fatos do passado, mas como reconstruções levando-se em conta a compreensão atual. Busca-se, assim, explicar o presente tendo como referência o passado reconstruído.

Inicialmente, conversei com o diretor administrativo do campus e com a coordenadora pedagógica do curso de Pedagogia, detalhando sobre a importância da pesquisa, seus passos e sobre seu ineditismo na instituição. A direção enfatizou que seria honroso receber tal pesquisa, dando o aval para seu início através do Termo de Anuência. E nos meses de março e abril de 2017, aconteceram os encontros com a turma do 2º Período de Pedagogia. Turma esta composta por 10 alunas, das quais quatro residem em Canindé do São Francisco, quatro residem em Piranhas e duas em Olho d'Água do Casado. É válido salientar que eu não era professor dessa turma, e que não conhecia as alunas até aquele momento.

Saliento que, para minha introdução como pesquisador, segui os passos expostos por Minayo (2004, p. 124-125), a saber: apresentação, menção do interesse da pesquisa, explicação dos motivos da pesquisa em linguagem apropriada à turma, justificativa da escolha dos entrevistados, garantia de anonimidade da entrevista e sigilo sobre a autoria das respostas e, concluindo os passos, a conversa inicial, também denominada de aquecimento. Esse primeiro contato aconteceu no início do mês de março de 2017, à noite, no turno em que elas estudam.

Após esse passos, fiz o convite a todas, marcando dia e horário para o próximo encontro, que se deu na própria instituição, em horário vespertino, ainda no mês de março. Dada a dificuldade de deslocamento e de outras ocupações das professoras, pude contar com a presença de seis docentes, das quais duas desistiram alegando falta de tempo e problemas pessoais. Dessa forma, definiu-se em quatro professoras, as quais participaram de todo o processo. Nessa tarde, fiz um estudo teórico sobre histórias de vida, narrativas autobiográficas e método biográfico, trabalhando o texto *(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de*

*formação*<sup>10</sup>, de Elizeu Clementino de Souza. Concluí este momento com a aplicação de um questionário sócio profissional, no qual elas escreveram as primeiras informações de si e a carta de cessão, com a qual se deu a permissão do uso das narrativas na pesquisa. Em função da dificuldade de conciliar nossos horários, marcamos o segundo encontro para o mês de abril, momento este em que elas escreveram de próprio punho suas histórias de vida e trajetórias de formação, que serão analisadas posteriormente em outra seção, detendo-me agora a apresentar as professoras em formação, sujeitos desta pesquisa, cujos nomes são fictícios, garantindo o anonimato das participantes.

### 3.3.2.1 Perfil de Antoniele

Antoniele passou a morar em Piranhas ainda muito cedo, aos cinco anos de idade. Após a morte de seus avós maternos, sua família deixou Monte Alegre, município de Sergipe, para criar raízes em Alagoas. Tem 26 anos de idade, é casada e tem um filhinho. Tem dois irmãos, sendo um adotivo, e recentemente perdeu o pai, homem a quem atribui a educação, os princípios e valores que ela possui. Em todos esses anos em Piranhas, sempre morou no mesmo bairro, Nossa Senhora da Saúde. Foi alfabetizada numa escolinha particular, que funcionava na casa de sua primeira professora. Foi uma alfabetização caseira, materna, diferente de uma pré-escola formal, porém muito rica e válida. Da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, estudou na Unidade Escolar de Xingó – II (UNEX-II), hoje Escola Estadual de Xingó – II (EEX-II), que fica no bairro onde ela mora. Da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, estudou na Unidade Escolar de Xingó – I (UNEX-I), atualmente Escola Estadual de Xingó – I (EEX-I), no bairro Xingó, onde moravam os funcionários das empresas ligadas à Hidrelétrica de Xingó. Esta escola gozava de muito prestígio na década de 90 do século passado porque era mantida pela Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF) em convênio com o governo de Alagoas. Quando acabou o convênio, a escola enfrentou várias paralisações, obrigando Antoniele a procurar outra escola. Foi parar na Escola Antenor Serpa, em Olho d'Água do Casado, cidade vizinha, onde cursou o ensino médio sem problemas. Incentivada por sua mãe, entrou para o curso de Pedagogia, que ajudou bastante em sua experiência como professora na educação infantil em

---

<sup>10</sup> SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6.

uma escola do município de Piranhas, onde trabalhou por três anos como carga horária de 20h semanais.

### 3.3.2.2 Perfil de Mariana

Nascida em Candeias, estado da Bahia, Mariana veio morar em Piranhas ainda bebê. Ela tinha um ano de idade quando seus pais decidiram sair da cidade baiana para morar na vila de pescadores do centro histórico de Piranhas. Mariana narra sua história com uma forte carga de irresignação, aspecto que até hoje lhe dá fôlego para ascender em sua vida. De família pobre, começou a trabalhar como empregada doméstica aos 11 anos de idade, alternando com os estudos na histórica escola Manoel Porfírio, onde cursou as séries iniciais. Sua patroa pagou seus estudos na escola cenequista, na qual estudou da 5ª até a 8ª série do ensino fundamental. Não gostava da vida que levava na vila de pescadores, a qual é descrita por ela como um lugar sem perspectiva, onde impera a pobreza, a falta de esperança e o machismo. Depois de muitas negativas, seu pai permitiu que ela fizesse o ensino médio na UNEX-I, no bairro Xingó, estudando no turno matutino na modalidade regular e no noturno no magistério, curso este que abriu uma oportunidade de contrato na rede municipal como professora de séries iniciais, mas antes já havia trabalhado na lanchonete do hospital e numa loja de variedades. Atualmente, mora no bairro Xingó, é casada, tem dois filhos e trabalha em uma escola privada, com uma carga horária de 20 horas semanais na educação infantil. Acumula, assim, 17 anos de experiência como docente. Faz parte de um grupo religioso da igreja católica e cursa pedagogia na Faculdade Pio Décimo, em Canindé do São Francisco. No momento da entrevista, a narradora tinha 35 anos de idade e afirmou que não deseja retornar para a vila de pescadores, e que, se um dia voltar, vai ser com o propósito de ajudar a transformar aquela realidade.

### 3.3.2.3 Perfil de Maria José

Maria José é moradora de Olho d'Água do Casado, município alagoano mais próximo de Piranhas. Tem 31 anos de idade, é solteira e mora com os pais. De família pobre e grande, a narradora expõe sua trajetória com uma densa carga de emoção, cuja história mostra a perda de dois irmãos em momentos diferentes de sua vida. Iniciou sua escolarização aos sete anos de idade, tendo como sua primeira

professora uma de suas irmãs. Só veio ser alfabetizada na 4ª série na Escola Municipal Antenor Serpa. Teve que parar de estudar por um ano porque seus pais não tinham condições de pagar as mensalidades na escola cenicista, que ofertava as séries finais do antigo 1º Grau. Tal situação foi vivenciada por quase todos os 13 irmãos. Após a municipalização da escola cenicista, Maria José voltou a estudar, sempre alternando os estudos e o trabalho como empregada doméstica, realidade de todas as suas irmãs. Com muito esforço, chegou ao ensino médio, nessa época trabalhava numa padaria. Anos depois, ingressou no ProInfantil, concluindo com sucesso, e começou a lecionar. Apaixonada pela profissão, foi aprovada no vestibular e entrou para o curso de Pedagogia. Já tem nove anos de experiência como docente, sendo três anos na educação infantil e seis anos no ensino fundamental. Além da docência, Maria José é engajada na Renovação Carismática Católica.

### 3.3.3 A entrevista narrativa: a arte de falar sobre si

A metodologia utilizada nesta investigação traduz a potencialidade do trabalho com narrativas autobiográficas de professoras. Assim, parto da necessidade de descrever o principal instrumento de recolha de dados utilizado no decorrer desta pesquisa: a entrevista narrativa. Além disso, trato das observações nos encontros e do uso do diário de pesquisa como instrumento complementar.

Na etapa de qualificação, foram pontuadas várias fragilidades e lacunas em minha pesquisa, as quais se constituíram como ponto de partida para minha autoavaliação e redimensionamento de parte da minha investigação. Os membros da banca esclareceram que os relatos escritos das professoras em formação apresentados por mim não foram suficientes para o desenvolvimento da pesquisa, pois eram relatos curtos e objetivos, sugerindo que eu consubstanciasse a metodologia, retornando aos sujeitos em questão para trabalhar com a entrevista narrativa, um dispositivo de produção e análise de dados, idealizado Fritz Schütze (2011).

A entrevista narrativa é apontada como mais significativa, porque vai além do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. De acordo com Weller (2009, p. 5),

[...] ao idealizar essa forma de entrevista também denominada de “narrativa improvisada”, (op. cit. 1987), Schütze parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos [...] a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia [...] essa técnica de geração de dados, busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências [...].

A entrevista narrativa gera textos narrativos sobre as experiências dos indivíduos, expressando maneiras como eles vivem o mundo por meio de histórias pessoais, sociais e coletivas, surgindo como contraponto à rigidez das entrevistas estruturadas, nas quais o entrevistador impõe estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2012, p 95). Para os autores, o pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. Para Schütze, a entrevista narrativa se apresenta como um instrumento para compreender os contextos em que as biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam às ações dos portadores da biografia, permitindo ao narrador contar a história sobre algum acontecimento relevante de sua história de vida e do contexto do qual faz parte. Para Jovchelovitch e Bauer (2012), “[...] sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (p. 93). Além disso, para os autores, esse tipo de entrevista fornece detalhes minuciosos sobre os acontecimentos, como tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos, estratégias e habilidades.

O quadro a seguir sintetiza o conceito básico de Entrevista Narrativa e suas regras de procedimento, que se processa através de quatro fases: começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva. Para cada uma dessas fases, é sugerido determinado número de regras, cuja finalidade não é colocar o entrevistador em situação de adesão cega, mas sim trazer orientação para que consiga relatos rico sobre o que se pretende, afastando-se dos riscos do esquema pergunta-resposta de entrevista.

**Quadro 1 – Fases principais da entrevista narrativa**

FASES	REGRAS PARA A ENTREVISTA
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões exmanentes.
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
2. Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
4. Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: JOVCHELOVICH; BAUER, 2012.

O momento de preparação de uma entrevista narrativa toma tempo. Schütze (2011) e Jovchelovitch e Bauer (2012) consideram como fundamental esse momento, pois é nele que o pesquisador deve conhecer o espaço da investigação, seu funcionamento, suas características, os sujeitos que fazem parte dele, o local de onde esses sujeitos vêm, etc. Como eu já conhecia as professoras a serem entrevistadas, por serem as mesmas que participaram das etapas anteriores, e como eu já conhecia o local onde elas estudam, visto que sou professor da mesma instituição, não tive obstáculo algum em contatá-las. Reuni-as lá mesmo na faculdade e expliquei sobre as contribuições e sugestões da banca de qualificação, informando a elas sobre a necessidade de acontecer mais um momento na investigação, no qual seriam entrevistadas. Todas compreenderam e aceitaram continuar como sujeitos da pesquisa, e em acordo com cada uma delas, marcamos data, horário e local para acontecimento das entrevistas, que ocorreram em locais distintos. É no momento de preparação, ainda, que o pesquisador formula as

questões exmanentes<sup>11</sup>, as quais referem-se ao interesse do pesquisador a partir da sua aproximação com o tema do estudo, ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado. Essas questões não foram colocadas explicitamente para as entrevistadas, mas funcionaram como diretrizes para eu conseguir alcançar os objetivos nas narrativas.

Iniciei com cada uma delas, explicando os procedimentos da entrevista narrativa e apresentei a questão central, também chamada por Schütze (2011) de questão de narrativa orientada autobiograficamente. Para esta dissertação, a questão central, tomada como norte da pesquisa, foi: “Como as narrativas autobiográficas podem revelar indícios, sinais e marcas do saber e do afeto nas histórias de vida e trajetórias de formação de graduandas da Faculdade Pio Décimo, em Canindé do São Francisco – SE?”. Jovchelovitch e Bauer (2012) afirmam que a questão central deve fazer parte da experiência do entrevistado e possuir relevância social, pessoal ou comunitária; ser ampla, para permitir ao narrador desenvolver uma história longa, com situações iniciais, e percorrer o passado até chegar à atual circunstância; e evitar formulações indexadas, as quais se caracterizam como perguntas sobre quem faz o que, quando, onde e o motivo.

Explicada a questão central, iniciei a gravação da narração das entrevistadas. Sobre a narração central da entrevista, os autores afirmam:

Quando a narração começa, não deve ser interrompida até que haja uma clara indicação ("coda"), significando que o entrevistado se detém e dá sinais de que a história terminou. Durante a narração, o entrevistador se abstém de qualquer comentário, a não ser sinais não verbais de escuta atenta e encorajamento explícito para continuar a narração (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2012, p. 99).

Nesta etapa, tomei notas ocasionais no diário de pesquisa para perguntas posteriores, sem interferir na narração. Restringi-me a escuta ativa, ao apoio não verbal ou paralinguístico, e demostrei interesse ao balançar a cabeça afirmativamente ou ao dizer palavras como "hum", "sim", "sei".

Os sentimentos, as impressões e os momentos de reflexões foram registrados no diário de pesquisa, instrumento que, segundo Hess (2009), se inscreve dentro do movimento (auto) biográfico. Tal instrumento me ajudou a rever hipóteses, a estabelecer um diálogo com a teoria e comigo mesmo e a anotar novas

---

<sup>11</sup> Questões elaboradas pelo pesquisador antecipadamente, que dizem respeito a temas específicos da pesquisa. Refletem o interesse, a linguagem e as formulações do pesquisador.

dúvidas que surgiram durante todo o processo de investigação. Para Hess (2009, p. 79, grifo do autor), “a escrita do diário de pesquisa permite coletar de vez em quando o vivido do dia a dia, ‘instantes’ que se vivem e que nos parecem trazer neles uma parte de significados [...]”. O material produzido no diário de pesquisa complementa as narrativas produzidas pelos sujeitos, tanto no que diz respeito ao que é anotado durante a entrevista, como a fatos lembrados posteriormente pelas entrevistadas.

Quando as narrativas chegavam ao fim “natural”, por meio de sinais ou da coda das narradoras, passava para a fase de questionamentos. Jovchelovitch e Bauer (2012) sugerem que não sejam feitas perguntas que expressem juízo de valor e, sim, que esclareçam melhor o acontecimento; sugerem ainda que o pesquisador não discuta sobre contradições, evitando um clima de investigação.

Nesta fase, a escuta do entrevistador durante as narrativas das professoras precisa se mostrar eficiente. Dada a longevidade das narrativas, o pesquisador precisa identificar onde estão as lacunas deixadas pelas narradoras, formulando perguntas a fim de atingir os objetivos da entrevista. Tais perguntas, outrora exmanentes, devem ser traduzidas em imanentes, sendo adaptadas à linguagem das entrevistadas. Porém, é necessário que a escuta do entrevistador tenha sido sensível e atenta, colocando o pesquisador na condição de ouvinte. Escuta sensível esta que implica, necessariamente, em ir ao encontro do outro desvelando a si mesmo e interrogando-se sobre saberes e fazeres, bem como acerca dos referenciais utilizados na descrição, compreensão e transformação das vivências ou experiências como processo de conhecimento.

A narrativa, portanto, pode suscitar nos ouvintes diversos estados emocionais, tem a característica de sensibilizar e fazer o ouvinte assimilar as experiências de acordo com as suas próprias, evitando explicações e abrindo-se para diferentes possibilidades de interpretação. Interpretação não no sentido lógico de analisar de fora, como observador neutro, mas interpretação que envolve a experiência do pesquisador e do pesquisado no momento da entrevista e as experiências anteriores de ambos, transcendendo-se assim o papel tradicional destinado a cada um deles (MUYLAERT et al., 2014, 194).

Deste modo, compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias, é adentrar na dimensão das narrativas num encontro de experiências. Neste sentido, não cabe ao pesquisador o papel de observador ausente e frio, já que ele, enquanto ouvinte, é mobilizado em suas emoções. A partir daí, conforme os autores, abre-se

possibilidades para diferentes interpretações das narrativas, evitando explicações, pois as experiências do pesquisador e das narradoras se cruzam, seja em suas histórias de vida, seja no momento da entrevista.

Depois dos questionamentos, passei para a fase da fala conclusiva, momento no qual parei de gravar e fiz perguntas mais objetivas num clima descontraído que possibilitou discussões interessantes em forma de comentários informais. Tais comentários também foram registrados num diário, pois trouxeram mais luz sobre as informações mais formais obtidas durante a gravação. Para Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 100), “é aconselhável ter um diário de campo, ou um formulário especial para sintetizar os conteúdos dos comentários informais em um protocolo de memória, imediatamente depois da entrevista [...]”. Penso que nessa fase final da Entrevista Narrativa, ganha-se mais confiança do entrevistado, possibilitando ouvir revelações que durante a narração foram suprimidas e/ou esquecidas por ele. “A dinâmica é estimular o narrador a descrever e teorizar fragmentos autobiográficos e pontos que esclareçam alguns elementos de fundo situacional, habitual e/ou socioestrutural” (MOURA e NACARATO, 2017, p. 19). Esta fase, portanto, se mostra muito importante para a interpretação dos dados, podendo ser crucial para a interpretação contextual das narrativas das entrevistadas.

A cada entrevista realizada, ouvia o que gravei e lia o que registrei, numa espécie de exercício da escuta, o que me tornava mais preparado e sensível para as próximas entrevistas. Conforme Moura e Nacarato (2017), a escuta é mais afinada quando, depois de ouvir as primeiras entrevistas, retorna-se à teoria e, em seguida, volta-se a campo para realizar as outras. Entendo, dessa forma, que o processo de produção de dados também como um exercício pode levar à minha formação enquanto pesquisador, pois, para Bertaux (2010, p. 68), “escutando a si mesmo novamente, o pesquisador tomará consciência de seus erros [...]”. Assim sendo, confirma-se que a abordagem biográfica é formadora tanto para o entrevistado, quanto para o pesquisador, que também tem uma história de vida e é carregado de experiências, saberes e afetos.

#### 3.3.4 Procedimentos para análise das narrativas das professoras

Cada tipo de narrativa utilizada no decorrer da pesquisa exhibe características que diferenciam uma a uma, entre si, e aflora manifestações diferentes dos

percursos de cada professora. Ao analisar as narrativas, considerei as entrevistas, os registros escritos das professoras e o diário de pesquisa. O conteúdo expresso nessas narrativas eram elementos que se entrecruzavam, eram problematizados e/ou complementados pelas leituras realizadas, pelas minhas experiências e vivências acumuladas na educação.

Para oferecer uma visão de conjunto, sem querer generalizar as informações obtidas, busquei elaborar uma reflexão sobre as narrativas, por meio de recortes das falas das entrevistadas. A exploração da temática sobre os saberes consistiu em agregar os elementos significantes em um conjunto de temáticas que se tornaram mais claras após a leitura das entrevistas, uma a uma, diga-se de passagem, várias vezes. Não pretendi e não realizei uma eleição estanque de categorias, ou seja, não fiz as leituras das narrativas com categorias escolhidas *a priori*.

Os pressupostos teóricos foram ganhando corpo na medida em que os temas sobre os saberes surgiam. Desta forma, destaco as categorias tomadas para a análise, conforme a tipificação apresentada por Tardif (2014), que afirma que os saberes profissionais dos professores são: a) temporais; b) plurais e heterogêneos; c) personalizados e situados e; d) carregam as marcas do humano como objeto de trabalho. O cruzamento das narrativas, realizado a partir das entrevistas, dos registros escritos e do diário de pesquisa possibilitou a construção de um quadro que sintetiza essas categorias de saberes, bem como os aspectos inerentes a eles. A análise seguirá a sequência colocada no quadro seguinte.

#### **Quadro 2 – Categorias dos saberes docentes para análise**

(Continua)

<b>Saberes</b>	<b>Características</b>
<b>Temporais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquiridos da história de vida e da trajetória de escolarização</li> <li>• Adquiridos dos primeiros anos da prática profissional</li> <li>• Adquiridos ao longo da carreira docente</li> </ul>
<b>Plurais e heterogêneos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provêm de diversas fontes: pessoais, formação profissional e pedagógica, disciplinares, curriculares e experienciais</li> <li>• Não formam um repertório unificado de conhecimentos, mas diverso</li> <li>• Diversidade de objetivos na prática, fazendo com que o professor utilize vários conhecimentos e estratégias</li> </ul>

**Quadro 2 – Categorias dos saberes docentes para análise**

(Conclusão)

<b>Saberes</b>	<b>Características</b>
<b>Personalizados e situados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores possuem uma personalidade e carregam as marcas de seus contextos</li> <li>• Os saberes são utilizados numa situação particular de trabalho, são contextualizados</li> </ul>
<b>Carregam as marcas do humano como objeto de trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno é um sujeito, um indivíduo, e o professor precisa conhecê-lo</li> <li>• Na dinâmica da prática docente, o professor precisa lidar com suas emoções e ética em relação ao aluno</li> <li>• O aluno é um ser que só aprende quando quer, o professor precisa motivá-lo</li> </ul>

Fonte: TARDIF, 2014.

#### 4 PERCORRENDO CONCEPÇÕES: POTENCIALIDADES FORMATIVAS E SABERES DOCENTES

*Procuro despir-me do que aprendi  
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,  
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,  
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,  
Desembrulhar-me e ser eu...*

*(Alberto Caeiro – 1914, O guardador de rebanhos)*

*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,  
Espécie de acessório ou sobressalente próprio,  
Arredores irregulares da minha emoção sincera,  
Sou eu aqui em mim, sou eu.*

*Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.  
Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim.*

*(Álvaro de Campos – 1890, Sou eu)*

As histórias de vida e as narrativas de (auto) formação manifestam aprendizagens tanto no campo pessoal, como no profissional, e entrelaçam movimentos potencializadores da profissionalização docente, pois “um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2002, p. 265). Em sua prática, o professor não é apenas cognição, é também emoção, pois é um ser humano que interage diariamente com outros humanos, de forma que é difícil dissociar o saber e o afeto das experiências do professor. Saber presente ao longo

de sua história de vida e trajetória de formação, que são carregadas de subjetividade, emoção, afetividade.

Ao narrarem suas histórias, as entrevistadas mergulharam numa procura de si, raspando a tinta com que lhe pintaram, desencaixotando suas emoções, desembrulhando-se e fazendo emergir seu eu, como diz o poeta heterônimo de Fernando Pessoa. Ao despir-se do que aprenderam, as professoras não ignoram seus saberes, mas refletem sobre eles, desconstruindo-os, compreendendo-os e reconstruindo-os. Álvaro de Campos, outro heterônimo de Pessoa, expressa o “eu” como resultado de tudo o que foi e do que não foi, trazendo uma conotação de caminho trilhado, história vivida e sendo vivida. É a trajetória do professor calcada na experiência, na diversidade dos saberes e nos terrenos da afetividade.

#### **4.1 Potencialidades da abordagem (auto)biográfica na formação de professores**

A abordagem (auto)biográfica, que compreende a pesquisa de narrativas e histórias de vida, constitui-se como um processo de conhecimento. Conhecimento este que vai se configurando através da história de vida, da trajetória de formação e do autoconhecimento. Por meio dessa abordagem, o sujeito reflete sobre si mesmo, sobre o outro e sobre seu contexto de vida, num processo que envolve subjetividade, singularidade, experiências e saberes, ao narrar com profundidade. Conforme Souza (2007):

A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, o que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2007, p. 15)

O sujeito passa a ter papel fundamental no processo de investigação-formação, já que é ele mesmo narrador de sua própria história. E ao narrar, seu “eu” vem à tona com uma carga intensa de subjetividade, que se faz presente quando o sujeito faz buscas em suas próprias dimensões espaço-temporais.

As narrativas se potencializam como processo de formação de conhecimento porque tem como essência a experiência, cuja singularidade está na relação com as aprendizagens individuais e coletivas. O processo de escrita se inscreve, pois, como

atividade formadora, porque remete o sujeito, mergulhado na interioridade de conhecimento de si, a refletir sobre sua identidade.

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 (SOUZA, 2007, p. 16). As experiências formadoras estão submersas nas histórias de vida dos sujeitos, e como cada indivíduo tem seu mundo, suas particularidades, cabe a cada um, de sua forma, exteriorizar através da escrita de si suas aprendizagens, seus valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, seus comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades (SOUZA, 2007, p. 16). O trabalho com narrativas escritas como perspectiva de formação proporciona ao indivíduo a aprendizagem por meio da experiência, em que a memória perscruta a trajetória de vida, entrando em contato com emoções, lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais. Essa memória, chamada por Josso (2004) de *recordações-referências* significam, “ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores” (2004, p. 29). Memória que, segundo Abrahão (2003), é o componente essencial na característica do narrador com que o pesquisador trabalha para (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo.

Conforme Souza (2007), as narrativas podem ser definidas como experiências formadoras porque aproximam o ator de si através do ato de lembrar-narrar, remetendo-o às recordações-referências em suas dimensões simbólicas, concretas, emocionais, valorativas. Tais narrativas de si e das experiências vividas ao longo da vida caracteriza-se como “processo de formação” e “processo de conhecimento” (JOSSO, 2004). Este porque nasce da incidência dos referenciais, dos modelos e das situações que caracterizam aprendizagens, a partir das próprias vivências do sujeito, das relações com os outros e com o ambiente, aumentando o leque de experiência de cada um; aquele porque o uso dos processos experienciais imprime marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças de identidade processadas nos percursos individuais.

No campo educacional, as narrativas permitem que o professor adentre em sua história de vida, em sua trajetória de formação, em sua identidade profissional, e assim possa entender as relações de ensino e aprendizagem, bem como os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar. Por meio de autobiografias, o professor pode, conforme Souza (2007), evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Partindo da experiência de si, o professor questiona sua trajetória, suas aprendizagens, as relações com os professores que passaram por sua vida e as vivências nas instituições por quais passou, sobretudo, a escola. Segundo Reis (2012):

A construção das narrativas e sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação inicial e continuada, possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois, ao contarem alguns acontecimentos pertinentes a sua profissão, os professores fazem mais do que registrar um acontecimento: mudam as formas de pensar e atuar, sentem-se motivados a inovar suas práticas e manter postura crítica e reflexiva diante de seu desempenho (apud GARMS e SANTOS, 2014).

Os professores, por meio das narrativas, refletem sobre suas experiências de ensino e as reconstróem, bem como sobre sua trajetória de formação. Dessa forma, ao tornarem explícitos os saberes pedagógicos construídos ao longo de suas experiências, desencadeiam o questionamento de competências e práticas, a tomada de consciência de conhecimentos, o desejo de transformação e a criação de compromissos e metas.

As narrativas autobiográficas e de formação acontecem num tempo não linear, oportunizando “o falar-ouvir e o ler-escrever sobre experiências formadoras, descortinando, assim, para os professores em processo de formação, novas possibilidades através do vivido” (SOUZA, 2007, p. 19). Nesse processo, o sujeito busca consciência de si e das representações que o sujeito constrói de si mesmo. Segundo este autor, os modelos e os princípios que estruturam os discursos pedagógicos são desvendados pelas narrativas, porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática. Esses discursos pedagógicos, calcados nas práticas do professor, outrora esquecidos em sua trajetória, vêm à tona por meio da memória e das narrativas, e passam por um

processo de reflexão e compreensão, tornando possível a reconstrução de suas práticas e experiências.

O caráter colaborativo da pesquisa com (auto)biografia de formação resulta em reflexões, (re)construções de discursos e aprendizagens sobre as práticas tanto do pesquisador quanto dos pesquisados. Conforme Souza (2007):

A pesquisa narrativa de formação também funciona como colaborativa, na medida em que aquele (a) que narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação-formação de si. Por outro lado, o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro (SOUZA, 2007, p. 19).

A experiência sobre a escuta e a leitura das narrativas dos sujeitos da pesquisa, neste caso, professores em formação, coloca o pesquisador constantemente na iminência de compreensão e ampliação das próprias trajetórias de formação e histórias de vida. Conforme Garms e Santos (2014), as experiências narradas pelos outros são significativas na compreensão da realidade, pois o ouvinte/leitor experimenta, simultaneamente com um certo distanciamento emocional e com uma certa proximidade, uma identificação com a história relatada. É essa identificação que faz o pesquisador refletir sobre suas práticas e seu percurso, podendo redimensioná-los.

O trabalho com (auto)biografias e formação surge, portanto, do sentido de compreender e absorver as implicações pessoais e as marcas construídas no percurso individual, por meio de narrativas escritas sobre as aprendizagens individual/coletiva da profissão, levando-se em consideração as influências exercidas pelos professores e pelas instituições, no que diz respeito ao (re)dimensionamento do discurso pedagógico e das práticas produzidas na trajetória dos sujeitos.

As pesquisas autobiográficas têm como propósito aprofundar, no cotidiano escolar, as discussões para além da transmissão de conhecimentos teóricos e de se considerar mais de perto a história de vida e a trajetória de formação de professores. Nesse contexto, há necessidade de se ouvir a voz do professor, seus anseios, sua história, seu trajeto; há necessidade de compreender o sentido da investigação voltada para o professor em exercício e para a experiência enquanto acontece.

Mergulhando em sua história de vida, o sujeito constrói “sentido para sua narrativa, através das associações livres do processo de evocação, com base em experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2007, p. 16). Por meio das narrativas, o professor entra em contato com sentimentos e lembranças de aprendizagens experienciais. É a busca dessas lembranças que vai trazer à tona discursos impregnados de sentimentos e conhecimentos, e que, defrontados com o hoje, trará reflexão e ressignificação da prática desse professor.

Ao mergulhar em sua própria história, o professor terá contato com cenas cotidianas e experiências que ajudaram a formá-lo como profissional, com suas crenças, sua postura, sua ética e sua essência. Ao considerar as memórias na pesquisa, por meio da história de vida e trajetória de formação, demonstra-se o quanto esses profissionais são produtores, e não meros reprodutores do saber.

A pesquisa centrada nas histórias de vida e trajetória de formação, bem como as implicações pessoais e as marcas construídas no percurso individual/coletivo revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão.

Além de proporcionar ao professor reflexões sobre o seu “eu” e sobre sua prática, o processo de recuperação de memórias traz a superação de algumas perspectivas que desconsideram a escola como espaço de produção, e se constitui como mais uma forma de compreender o cotidiano da escola. Varani (2007) afirma:

As memórias, quando socializadas com o pesquisador ou mesmo com seus pares, são ressignificadas por quem as viveu por causa do tempo outro em que são recuperadas ou pelo fato de serem expostas pela linguagem oral, o que organiza o pensamento e leva os sujeitos a outras compreensões possíveis do que viveu. E, por tal, as memórias trazem à tona sujeitos carregados de emoção, o que as tendências mais positivistas e tradicionais de pesquisa acabaram por ocultar (VARANI, 2007, p. 140-141).

Dessa forma, as memórias de quem as viveu, quando narradas, trazem ressignificação, num processo mental de reflexão, compreensão e organização de pensamento, pois as narrativas proporcionam o encontro do sujeito consigo mesmo; o encontro com o “eu” das experiências passadas, muitas vezes perdidos no passado com o “eu” do presente, do cotidiano escolar. Além dessa contribuição, a autora ainda enfatiza:

De forma geral, as memórias narradas e divulgadas acabam proporcionando outro *status* para a pesquisa educacional, que está preocupada com o cotidiano escolar, passando de uma visão menos

negativista do espaço escolar para um olhar direcionado à sua complexidade e espaço cheio de contradições e também possibilidades (VARANI, 2007, p. 141).

As narrativas se estabelecem como processo de formação e de conhecimento porque tem como foco a experiência, e essa busca de lembranças e experiências vividas é também uma busca de identidades e subjetividades. Conforme Souza (2007), “as narrativas se constituem como singulares num processo formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva”. A aprendizagem está presente nos relatos; o saber está presente nos relatos. Ora, se há aprendizagem nas experiências, e o saber é inerente à aprendizagem, logo há saber na experiência. Nos relatos, o saber se manifesta na compreensão, na explicação, na reflexão e no redimensionamento da prática do professor-sujeito. Cifali (2001) diz que a experiência “produz um saber de base que interfere em toda situação nova”. Ou seja, o sujeito, por meio de relatos, traz saberes de sua história de vida e trajetória de formação e os defronta com o seu “eu” no presente, como já fora dito. É o passado vindo à tona e fazendo efeito no presente.

Eles buscarão na sua história de vida e na sua trajetória de formação as relações que os fizeram ser o que são, uma vez que essas narrativas permitem que o sujeito adentre nos sentidos de suas vivências e aprendizagens, e nas suas trajetórias pessoais. Conforme Souza (2007),

Através da narrativa (auto) biográfica, torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do professor em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática. (SOUZA, 2007, p. 19)

O autor deixa claro que essa viagem à memória das experiências do professor permite que ele compreenda seu discurso pedagógico e sua postura, bem como a reflexão e reconstrução de sua prática. Configura-se, então, “como uma possibilidade extremamente produtiva para a formação e autoformação pessoal e profissional do docente” (CORDEIRO, 2007, p. 58).

É no ato de narrar sua própria história que o professor consegue enxergar seus limites e suas possibilidades. “Os relatos de vida mostram os momentos em que, conscientes de si, os sujeitos constroem, orientam e (re)orientam as suas trajetórias” (MENEZES, 2007, p. 23). Tais relatos permitem adentrar um campo

subjetivo e concreto das representações de professores sobre as relações de ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional e os ciclos de vida e, por fim, buscam entender os sujeitos e os sentidos e situações no contexto escolar e na vida.

#### **4.2 O saber dos professores: dos saberes pessoais aos profissionais**

Como os saberes dos professores são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal? Numa universidade, através do contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes? A questão do saber, profundamente ligada à problemática da formação, da profissionalização e do ofício do professor, conforme Tardif (2014), não pode ser tratada como uma categoria autônoma, nem pode ser separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados.

Porém, existem várias correntes de pesquisa, nas quais têm o saber como objeto de estudos, trazendo diversas concepções a esse respeito. Shulman (1986, 1987), afirma que o fundamento do saber, chamado por ele de conhecimento, diz respeito a um acervo profissional que possui categorias de conhecimentos que devem estar contidas na compreensão que o docente necessita para promover aprendizagens dos alunos. A respeito do pensamento do autor, Mizukami afirma que:

Trata-se de um modelo que foi desenvolvido considerando o conceito de ensino como profissão, envolvendo delimitação de campo de conhecimento que pode ser sistematizado e partilhado com outros: os profissionais do ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico quanto conhecimento da matéria (2004, p. 4).

Desta forma, Shulman (1987) explicita várias categorias dessa base de conhecimento (conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais) que podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Semelhante ao pensamento de Shulman, porém com mais profundidade, Alarcão (1998) detalha os saberes da docência, classificando-os como processos de conhecimento que se relacionam: a) conhecimento científico-pedagógico; b) conhecimento do conteúdo disciplinar; c) conhecimento pedagógico em geral; d) conhecimento a cerca dos alunos e de suas características; e) conhecimento dos contextos; f) conhecimento dos fins educativos; g) conhecimento de si mesmo e; h) conhecimento de sua filiação profissional.

Por sua vez, Paquay e Wagner (2001, p. 136) delineiam seis tipos de paradigmas relativos à natureza do ensino, designando a relação entre o professor e o saber: (1) *Professor culto*, aquele que domina os saberes; (2) *Professor técnico*, que adquiriu sistematicamente os saber-fazer técnicos; (3) *Prático artesão*, que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados; (4) *Prático reflexivo*, que construiu para si um “saber da experiência” sistemático e comunicável mais ou menos teorizado; (5) *Ator social*, engajado em projetos coletivos e consciente dos desafios antropossociais das práticas cotidianas; e (6) *Uma pessoa em relação a si mesmo e em autodesenvolvimento*. Conforme os paradigmas adotados, não só as perspectivas são distintas, mas principalmente os modos de ação diferem, pois fixam-se outros objetivos e escolhem-se outras estratégias.

Embora existam ainda muitos outros autores que se aprofundem nos aspectos dos saberes da docência, tomo como perspectiva epistemológica os estudos de Tardif (2014), por entender que é quem melhor sistematiza o modo como estes saberes são apropriados, desenvolvidos, construídos e reconstruídos pelos professores no contexto de uma prática reflexiva. Ao conjunto dos saberes utilizados pelos professores em seus espaços de trabalho cotidiano, o autor denomina de epistemologia da prática profissional, constituindo-se como um princípio relevante na formação do professor na contemporaneidade. Segundo o autor:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2014, p. 256).

São esses saberes que procuro identificar nas narrativas das professoras. Saberes ligados à profissão docente e, evidentemente, ligados à formação do

professor. Saberes docentes que, num sentido amplo, significam e articulam “conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e, também, são tematizados como saber-ser, saber-fazer e saber, relacionando-se numa perspectiva dialética e contextualizada, com as aprendizagens do desenvolvimento pessoal e profissional” (SOUZA, 2004, p. 67). São saberes que ultrapassam os limites do cognitivo e avançam para as atitudes, para o ser e para o fazer; surgem nas práticas dialógicas, portanto na interação com o outro; surgem nos diversos contextos, portanto nas vivências e experiências; desenvolvem-se, enfim, no caráter indissociável ente o pessoal e o profissional.

Com base nisso, tomei como categorias para a análise das narrativas a tipificação apresentada por Tardif, Lahaye e Lessard (1991), que classifica os saberes como: a) saberes da formação profissional; b) saberes das disciplinas; c) saberes curriculares; d) saberes da experiência.

Os saberes da formação profissional dizem respeito ao conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada; são transmitidos pelas instituições de formação de professores, como escolas normais e faculdades de ciências da educação. O ensino e o professor consistem em objetos de estudo para as ciências da educação e para as ciências humanas. Tais ciências não reduzem seu trabalho, ou não devem reduzir, à produção de conhecimentos, mas devem também os inserir à prática do professor. Dessa maneira, “esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica” (TARDIF, 2014, p. 37). É na formação inicial e/ou continuada que se estabelece a articulação entre a prática docente e as ciências; na verdade, é em ocasião de sua formação, que os docentes passam a ter contato com as ciências da educação. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação. Tardif afirma que:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (2014, p. 37).

Essas doutrinas e concepções são absorvidas à formação profissional dos professores, propiciando, por um lado, um alicerce ideológico à profissão e, por outro, algumas maneiras de saber-fazer e algumas técnicas. Articulados com as ciências da educação, esses saberes pedagógicos tentam integrar os resultados no cotidiano da sala de aula às concepções que apresentam, a fim de trazer legitimidade científica.

Por sua vez, os saberes disciplinares são os reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais. “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF; LAHAYE; LESSARD, 1991, p. 220), independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação, integrando-se igualmente à prática docente através da formação inicial e/ou continuada dos professores.

Já os saberes curriculares se referem aos conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar, correspondendo, conforme os autores, “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF; LAHAYE; LESSARD, 1991, p. 220). Apesar dos professores não exercerem influência sobre a criação dos programas escolares, o conhecimento a respeito deles também faz parte dos seus saberes. As instâncias e os especialistas responsáveis pela constituição dos programas, ministério e secretarias de educação, selecionam os conhecimentos e saberes produzidos e legitimados socialmente e os transformam em conhecimentos escolares. Depois, através de diretrizes oficiais e dos livros e materiais didáticos produzidos, os programas são implementados. Porém, a maioria dos professores são alheios a esse percurso dos programas, desde o seu nascimento até a sua implementação e operacionalização na sala de

aula. Faz-se, pois, necessário um mínimo de conhecimento por parte dos professores a respeito dos programas.

Por fim, os saberes da experiência são aqueles que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38), correspondendo aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. Na perspectiva de Tardif e Lessard (2014), os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Os saberes da experiência relacionam-se a outros saberes, de forma que não podem ser tratados como algo isolado, que surge com o passar dos anos e que esteja ligado à idade; “não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2014, p. 54). Estão vinculados, principalmente, aos saberes profissionais, disciplinares e aos curriculares, não tendo relação ao “ser experiente”, ao professor experiente, mas à experiência enquanto prática de saberes profissionais, curriculares, disciplinares e cotidianos, construídos durante o exercício do magistério, nas relações entre os sujeitos.

Tardif (2014) propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores no qual não discrimina nem compartimenta os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes, pelo contrário, tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, fazendo relação com os lugares nos quais os próprios docentes atuam, com as instituições que os formam e/ou nas quais trabalham, com suas ferramentas de atuação e com sua experiência de trabalho. Evidencia também as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente.

**Quadro 3 - Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores**

<b>SABERES DOS PROFESSORES</b>	<b>FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO</b>	<b>MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF, 2014.

No quadro, Tardif contemplou os saberes que considera serem de fato usados pelos docentes em sua profissão, e que influenciam diretamente na forma como os professores trabalham. Há menção aos saberes que são qualificados por favorecerem à construção das concepções dos docentes em relação ao seu trabalho, a exemplo dos saberes da formação profissional, dos saberes da experiência e dos saberes pessoais. Há referência também aos saberes que podem ser qualificados numa perspectiva mais instrumental, que dizem respeito à utilização de instrumentos concretos de trabalho (livros, apostilas, fichas, programas de computador, etc.). Para o autor,

os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em suas experiências e retêm certos elementos de sua formação profissional (TARDIF, 2014, p. 64).

Para o autor, a prática docente integra diferentes saberes e mantém diferentes relações com eles. Oriundos de diversas fontes, é impossível, assim, especificar que tipo de saber está sendo usado no momento do efetivo trabalho do professor, visto que esses saberes estão imbricados no fazer docente e outros estão sendo construídos no movimento, no processo daquele momento.

A característica temporal dos saberes dos professores é evidenciada no fato de que o processo de constituição da profissão do professor não se limita ao presente. Como demonstrado no quadro, as fontes de aquisição dos saberes dos professores dizem respeito tanto às experiências do presente como as do passado, e os saberes adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, bem como em todo o seu percurso escolar, são também determinantes na construção de sua identidade profissional. Assim, o saber, como aponta Tardif (2002, p. 14), pode ser situado como “um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que se insere nele”. Furlanetto (2007) amplia o alcance da temporalidade do saber ao mencionar que as ações pedagógicas do professor não representam “somente a síntese de seus aprendizados teóricos, mas também de suas experiências culturais vividas a partir do lugar (p. 25)” ou lugares que viveu como aprendente. Desta forma, os saberes da história de vida e os saberes profissionais construídos nos primeiros anos da prática docente assumem todo o seu sentido, uma vez que formam a base das rotinas de ação e se constituem, ao mesmo tempo, nos fundamentos da identidade do professor. Admite-se, pois, que os saberes que se referem à prática pedagógica não se encontram contidos exclusivamente na teoria educacional, mas procedem também da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola.

Outro fator relevante observado no quadro construído por Tardif, é o fato de que os saberes dos professores não são caracterizados unicamente por uma construção individual. Existem processos de socialização tanto nas experiências pré-profissionais (que antecedem o ingresso do professor na carreira) como nas profissionais (que se referem à trajetória profissional do professor). Para Catani et al. (1997, p.34), as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional. Ao longo de sua vida pessoal, em sua trajetória de escolarização e profissional, o professor estabelece relações com familiares, amigos, colegas de sala quando estudavam, colegas de trabalho e outros sujeitos. Essa interação, por mais que consideremos que o professor aja sozinho, interferem nas decisões a respeito de suas ações. Os saberes profissionais, para

Tardif, têm, portanto, origens diversas e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos.

Com base nisso e como resultado de estudo e aprofundamento, Tardif (2014) amplia a compreensão e o papel exercido sobre os saberes no processo de formação docente, afirmando que os saberes profissionais dos professores são: a) temporais; b) plurais e heterogêneos; c) personalizados e situados e; d) carregam as marcas do humano como objeto de trabalho. Tal classificação também serviu como aporte para a análise das falas das professoras.

Como abordado anteriormente, os saberes dos professores são temporais, isto é, são adquiridos através do tempo. “Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar” (TARDIF, 2014, p. 260). Antes de serem trabalhadores, os professores foram imersos numa vida de escolarização como alunos, na qual tiveram contato com seus professores e com colegas de classe, construindo ideias, crenças, representações e certeza a respeito da prática docente. Para o autor, estes fenômenos permanecem fortes e instáveis através do tempo, e mesmo a formação inicial e outros cursos de formação não conseguem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. Os saberes são temporais também porque dizem respeito aos primeiros anos de prática profissional, os quais são determinantes na obtenção do sentimento de competência e na definição da rotina de trabalho, isto é, no estabelecimento da prática profissional. A esse respeito, Tardif e Raymond comentam:

É no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional, que são a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar (2000, p. 229).

Nos primeiros anos de profissão, o professor, além de experimentar o fazer pedagógico se relacionando com os diversos sujeitos do cotidiano escolar, põe em questão sua formação universitária anterior, julgando que foram mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis. Argumentam também que muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo. Em suma, no próprio trabalho. Por fim, os saberes docentes são temporais porque são usados e se desenvolvem ao longo de uma carreira, ou seja,

“de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (TARDIF, 2014, p. 262). A carreira se constitui, pois, num processo de adaptação e de reconhecimento dos sujeitos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho.

Os saberes docentes são plurais e heterogêneos, antes de tudo, porque são oriundos de fontes sociais diversas, servindo-se de sua cultura pessoal, de sua história de vida e trajetória de escolarização, bem como da universidade e de conhecimentos didático e pedagógicos vindos de sua formação. No seu cotidiano de trabalho, os saberes vêm de conhecimentos curriculares (programas, livros didáticos, manuais escolares, etc), bem como da relação com seus pares. São plurais e heterogêneos também porque “não formam um repertório de conhecimento unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino. Eles são ecléticos e sincréticos” (TARDIF, 2014, p. 263). No dia a dia da sala de aula, o professor não faz uso apenas de uma concepção pedagógica, pelo contrário, usa várias ideias e técnicas que acredita que são necessárias e úteis para o desenvolvimento de seu trabalho. Enfim, são plurais e heterogêneos porque os professores, em seu trabalho, precisam atingir diferentes objetivos, os quais não são alcançados apenas de uma forma ou por meio de um único conhecimento.

Os saberes dos professores são personalizados e situados porque não podem ser reduzidos ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores. “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p. 15). É certo que o professor tem um sistema cognitivo, porém não se deve limitar a isso, como se o docente fosse desprovido de personalidade. Em relação à essa característica dos saberes, Carter afirma que eles

são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Essa característica é um resultado do trabalho docente (CARTER, 1990).

O magistério, por se tratar de uma profissão de interação humana, exige que o professor esteja presente no local do trabalho, trocando ideias,

vivenciando momentos e interagindo com seus pares e alunos. Nesse contexto, a personalidade do professor, suas habilidades pessoais e seus talentos naturais estão imbricados em suas ações, e se constituem, conforme Tardif e Lessard (2000), a principal mediação da interação.

Entretanto, além de personalizados, os saberes dos professores são situados, ou seja, produzidos e usados em torno de um contexto de trabalho particular; “estão encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho à qual devem atender” (TARDIF, 2014, p. 266). Conforme o autor, esse fato é de extrema relevância, pois as situações de trabalho põem frente a frente os sujeitos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo, seja na sala de aula ou em outras situações na escola. Em outras palavras, os saberes estão situados, ancorados nas situações que ajudam a definir.

Por fim, o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho. Primeiramente, porque os alunos devem ser tratados, ante de tudo, como indivíduos. “Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem” (TARDIF, 2000, p. 16). Para isso, é necessário que exista, no docente, uma disposição para conhecer e para entender os alunos em suas particularidades, bem como em seu desenvolvimento a médio prazo no contexto da sala de aula. O autor enfatiza que:

Ao invés de se centrar nos fenômenos que possibilitam o acúmulo de conhecimentos de ordem geral, como ocorre com a construção de saberes codificados sobre os alunos (por exemplo, em psicologia infantil, nas teorias da aprendizagem), a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos em um agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações (TARDIF, 2000, p. 16).

A sensibilidade em relação às diferenças entre os alunos é um dos principais atributos do trabalho docente. Essa sensibilidade requer do docente um investimento contínuo e a longo prazo, assim como a determinação de estar sempre revendo o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência; embora saibamos que esse propósito para conhecer os alunos como indivíduos é pouco desenvolvido nos professores, que são apontados de não conhecerem bem os alunos, de não saberem utilizar de discernimento para com eles e de idealizarem neles as

perspectivas e objetivos característicos de suas próprias trajetórias escolares. Outra situação consequente do objeto humano do trabalho docente está no fato de o saber profissional trazer sempre um fundamento ético ou emocional. Nas práticas diárias que envolvem emoções, os professores são levados a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Conforme Tardif,

Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apoiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação (2014, p. 268).

A prática diária com os alunos produz no docente o desenvolvimento de um conhecimento de si, de um conhecimento de seus próprios sentimentos e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das consequências desses sentimentos e valores no seu modo de ensinar. Por último, deve-se entender que “os alunos são seres humanos, cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelos outros” (TARDIF, 2000, p. 17). Como não se pode forçar o aluno a aprender, ele mesmo tem que se dispor a aceitar, de uma forma ou de outra, o processo de aprendizagem, o que coloca os docentes na necessidade de motivar esses estudantes, motivação essa que exige mediações complexas da interação humana, como a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc (p. 17). Reside nesse processo o cuidado na convivência com o aluno para que se evite abusos e negligências, exigindo do professor novamente ética e conhecimento de si e dos seus alunos.

## 5 O QUE REVELAM AS NARRATIVAS. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS, PERCURSOS, SABERES

*Andava pela estrada, sozinho.  
Um sol de rachar e os dois andando, sem parar.  
E andando, resolvidos, iam os três desenxabidos.  
Os quatro não andavam à toa: buscavam uma terra boa.  
Com os pés doendo de tanto andar, os cinco pararam  
para descansar.  
E os seis se deitaram, dormiram, sonharam...  
No meio da noite, os sete acordaram e se arrepiaram.  
Dezesseis olhos arregalados, brilhando,  
viram o rio iluminado, o chão iluminado.  
Cavando a terra, dezoito mãos traziam,  
com a respiração ofegante, dezenas de pedrinhas  
brilhantes.*

*Depois de muito cavar, contar e reunir, os dez  
começaram a discutir.  
O centro da discussão era este:  
onze andarilhos podem suportar tantos brilhos?  
Uma dúzia de ideias diferentes, uma ou outra  
interessante, mas nenhuma ideia brilhante.  
Com as palavras doendo de tanto falar, os treze  
resolveram si-len-ci-ar.  
Deitados, silenciosos, os catorze buscavam uma nova  
rima,  
quando olharam para cima...  
Boquiabertos, ao som de quinze admirações,  
descobriram estrelas cadentes, candentes em grandes  
porções e proporções.  
E aquelas dezesseis imaginações tropeçaram nas  
mesmas conclusões...  
"As pedras são farelos de estrelas",  
dezessete vezes pensaram e dezessete vezes  
exclamaram.*

*E declararam os dezoito andarilhos,  
acostumados a vagar de déu em déu: "Essa terra tem  
parentesco com o céu".  
E dezenove caminheiros decidiram fincar o pé e se  
estabelecer:  
"De agora em diante, aqui vamos morar, aqui vamos  
viver".  
Vinte vezes festejavam. Quando uma voz desfestejou:  
"Continuarei caminhando. Adeus. Já vou."  
E este que se foi, ligeirinho, posso dizer apenas que  
ele...  
Andava pela estrada, sozinho.*

(Chico dos Bonecos - Andarilhos)

O texto de Chico dos Bonecos, em que a poesia se confunde com a prosa numa tecelagem de palavras, traz a trajetória do andarilho, indivíduo anônimo que

representa uma das facetas, ou muitas das facetas, do ser humano. O andarilho é uma pessoa, são duas, somos nós, somos todos; a estrada é a caminhada, a trajetória. É nela que o andarilho constrói sua história de vida; história essa que não é fácil, é árdua, pois o sol vivo, forte e impiedoso, o sol de rachar queima os primeiros passos do andarilho, numa espécie de prova de fogo, como se quisesse que o solitário desistisse logo no início da jornada. O sol é testemunha de que o andante encontrou outro andante, que encontrou outro andante, que encontrou outro andante... seres humanos se relacionando, se precisando, se ajudando, andando lado a lado, em trio, em quarteto, quinteto, sexteto... A história se constrói nas relações entre os sujeitos, nos objetivos traçados, nas sensações humanas: no cansar, no descansar, no dormir, no sonhar, no acordar e no arrepiar.

Ao longo da vida, os andarilhos fazem descobertas, trabalham, suam. No trabalho, encontram riquezas, sabores e dissabores, união e desunião, ilusões e desilusões. No trabalho, a experiência se faz. Até então mudos, desarnam a falar, admirando-se: “As pedras são farelos de estrelas”, “Essa terra tem parentesco com o céu”, e atingem, enfim, seu objetivo: “De agora em diante, aqui vamos morar, aqui vamos viver”. No entrelaçar de saberes e afetos, os andarilhos vão amadurecendo com as relações e com as experiências, mas o ápice do amadurecimento não é quando se encontra o objetivo e se adormece numa zona de conforto. A história é dinâmica, a vida continua e a estrada ainda está lá, querendo levar outros andarilhos a explorar novos percursos e a se relacionar com outros indivíduos. Por isso, é sempre pertinente algum andarilho desfestejar: “Continuarei caminhando. Adeus. Já vou”, partindo para um novo trilhar.

Assim são também as entrevistadas, sujeitos da pesquisa, com suas histórias de vida, seus trajetos percorridos e seus familiares, alunos e pares agregados no caminhar, com suas vidas calcadas na experiência e suas vozes carregadas de humanidade. Passo, então, a analisar suas falas, narrativas de si apanhadas na caixa da memória, perscrutadas em tempos e contextos outros, trazidas à tona com intensa carga de saberes e de afetos.

### **5.1 O saber nas narrativas: trajetórias de vida, formação e docência**

Por respeitar os princípios teóricos metodológicos que sustentam a abordagem (auto)biográfica, como uma abordagem experiencial, que remete o

pesquisador e os pesquisados para o centro do processo, ambos experienciando aprendizagens significativas, que implicam em uma prática subjetiva, busquei manter o respeito com a singularidade dos sujeitos, e suas histórias, por considerar esse fator preponderante para o desenvolvimento do trabalho. Isto exige uma postura ética e comprometida, sem perder de vista que a interpretação e análise das fontes na pesquisa. Como afirma Macedo, todo processo, de todo trabalho científico apresenta um produto final orientado pelos objetivos iniciais da pesquisa. “Há uma produção visada que se objetiva num corpus de conhecimento a serviço da formação e que tem uma relevância social”; um produto final aberto (2006, p.136), um trabalho que exige um envolvimento, um mergulho em cada fonte mas, ao mesmo tempo, com o distanciamento necessário para perceber o que foi dito e os silêncios, interpretando, buscando seus significados, realizando análises interpretativas e compreensivas das fontes, a partir de análise documental e leitura interpretativa, com a triangulação das fontes.

#### 5.1.1 Saberes temporais: como as professoras se apresentam em suas histórias de vida, sua trajetória de escolarização e nos primeiros anos de carreira

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no longo da vida, isto é, ao longo de um processo de longa duração no qual intervêm dimensões de histórias de vida, da trajetória de escolarização, dos primeiros anos de carreira profissional e também fases e mudanças

**Antoniele** inicia sua narrativa falando de sua origem, demarcando uma nova etapa na vida de sua família a partir da morte de sua avó materna no estado de Sergipe, ocasionando uma mudança para o município de Piranhas, em Alagoas. Busca em sua memória suas primeiras lembranças, fazendo um percurso temporal de sua história de vida. Relata a professora:

*Faleceu minha vó e meu vô, aí, como mainha não tinha mais nada que prendesse ela lá (Sergipe), aí a gente veio pra Piranhas [...] Aí eu lembro quando a gente chegou por lá, eu tinha cin... quase cinco, meu outro irmão Niel tinha uns três, e a gente era muito feliz lá, porque nesse tempo era tudo muito... muita liberdade, né? Liberdade no sentido da criança... ela era realmente criança, né? Brincava muito de bola, de chimbra, menino junto de menina, sempre assim. (Antoniele)*

A professora traz, em sua história de vida, sujeitos que a acompanham ou a acompanharam, e suas lembranças representam um reencontro com esses sujeitos.

Bragança diz que “o aporte das histórias de vida procura o reencontro do ser com ele mesmo em partilha com as pessoas e o mundo” (2012, p. 89). Desta forma, as pessoas, o mundo, os contextos e os momentos marcantes vêm à tona e, transpondo o tempo, não necessariamente linear, trazem ressignificação para o sujeito que narra. A esse respeito, Prado e Soligo (2007) afirmam:

Ao narrar as coisas lembradas, os acontecimentos passados assumem vários matizes e nos dobramos sobre a própria vida. Ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam. Vamos nos inscrevendo numa história que não está mais distante e, sim, impregnada das memórias que nos tomam e da qual muitos outros fazem parte (p. 53).

As histórias de vida, outrora enterradas no passado, emergem no presente de forma viva, fazendo com que o narrador reflita sobre si, sobre as pessoas com quem conviveu e convive e sobre o mundo e a vida. Ao narrar sua história, o sujeito faz conexões entre seu passado e as novas histórias que se seguem, compreendendo vários porquês, compreendendo suas atitudes no presente.

Semelhante a **Antoniele**, a professora **Mariana** também inicia sua narrativa fazendo referência a sua família, trazendo um contexto de dificuldade e sofrimento. Narra a professora:

*Bom! Meu nome é Mariana né, eu vim da cidade de Candeias, nasci em Candeias no interior da Bahia, e quando eu tinha por volta de um ano aproximadamente, meu pai veio embora porque ele é daqui da cidade de Piranhas e ele veio embora trazendo a mim e a minha mãe junto com ele né, e por muito tempo é... aqui ele não tinha fonte de renda, porque quando ele estava em Candeias, ele trabalhava em firmas né e aí quando ele veio embora ele passou a sobreviver da pescaria, e... era um sofrimento muito grande porque... logo em seguida vieram minhas duas irmãs e a minha mãe já tinha mais três filhos, então era uma casa cheia de pessoas, eram oito pessoas numa casa e sobrevivia apenas da pescaria (...) então a gente passava por diversas dificuldades. (**Mariana**)*

Conforme Prado e Soligo (2007), “ao narrar, visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram “esquecidos” no tempo” (p. 51). Esses fios e feixes, não mais “esquecidos”, emergem nas lembranças como experiências pessoais marcantes e determinantes na trajetória da professora Mariana. Os autores afirmam que o que se busca, no momento de rememoração, “não é somente trazer informações sobre

nossa história, mas sim estimular o despertar de outras histórias para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos” (2007, p. 51), de forma que as experiências de suas histórias de vida, agradáveis ou desagradáveis, positivas ou negativas, influenciam de alguma forma a vida do sujeito, trazendo outros significados e sendo determinantes em mudanças sofridas ao longo do tempo.

A história de vida de **Maria José** é permeada de sujeitos que fizeram parte de suas relações. Como as anteriores, ela também inicia sua narrativa trazendo experiências da infância e da família. Relata **Maria José**:

*Então... como eu tenho... hoje eu tenho 12 irmãos, mas eu tive... eu tive... 12 irmãos comigo, mas nós somos... éramos 14, faleceu dois... família grande. E aí, a gente teve assim muita oportunidade quando criança da gente brincar. Nós tivemos oportunidade de brincar, e a gente era muito ligado às meninas, porque nós somos oito mulheres, e tinha quatro pequenas, né, quase da mesma idade. A gente... a diferença é de um ano uma pra outra. E a gente brincava muito no quintal, fazia casinhas. Brincava muito no quintal de casa, também com as meninas da rua, brincava na frente de casa, de queimada, de sete cacos. A gente brincou bastante, graças a Deus... (Maria José)*

As três entrevistadas trouxeram imediatamente histórias de suas famílias porque é com elas que as lembranças estão imbricadas. É nessas histórias que elas iniciam suas memórias, e sua construção não é individual, envolve outros sujeitos; não se restringe ao presente, mas “é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias” (PRADO e SOLIGO, 2007, p. 45). A família faz parte do seu grupo primário, é com ela que o indivíduo realiza suas primeiras interações sociais; é ela que se identifica nas narrativas como primeira fonte de saberes: saberes pessoais e temporais, saberes advindos de suas histórias de vida, saberes que marcaram sua humanidade, pois “a história de vida manifesta-se como movimento propriamente humano de dar sentido à vida e à historicidade” (BRAGANÇA, 2012, p. 89). As professoras são humanas, têm histórias, têm experiências, e suas histórias, resgatadas a partir de omissões e seleções, carregam as vivências de seu itinerário, as pessoas envolvidas e os contextos vividos.

Os saberes temporais são provenientes também da formação escolar das professoras, de forma que sua trajetória de escolarização (educação básica, estudos

pré-profissionais, cursos não-especializados, etc) funciona como fonte de aquisição dos saberes docentes. Antes de se tornarem professores, os docentes passaram a vida na condição de estudantes. Nesse sentido, as narrativas autobiográficas oferecem um terreno fértil de implicação e compreensão dos modos como se concebem as dimensões experienciais da memória de escolarização.

**Antoniele** fala de seu início de escolarização que aconteceu na casa de uma professora. Ela não deixa claro, mas entende-se, pelo contexto da narrativa, que se trata de uma escolinha particular voltada para crianças em idade pré-escolar. Ela comenta:

*Aí eu tinha cinco anos e meio, Niel tinha completado seus quatro, aí foi quando a gente entrou na escola. Nossa mãe colocou porque, antes tinha isso de, não tinha, tipo escola pra receber o aluno com quatro, cinco anos não, era tipo como se fosse uma professora formada que pegava sua casa e colocava a menina pra estudar, aí a gente foi. O nome dela era Neuma. Aí eu lembro que lá era muito interessante porque eram muitas crianças, não era uma faixa etária só, eram várias faixas etárias juntas, e o que já me chamou atenção nesse tempo, era porque a filha dela tinha muitos brinquedos, todos eram educativos, a maioria era educativo, e a gente brincava mais do que estudava, só que dentro de um contexto de que a gente conseguia aprender. (Antoniele)*

Por sua vez, dentre as lembranças que **Maria José** traz de sua escolarização, chamou-me a atenção a parte em que ela deixa de ser aluna de sua irmã, sua primeira professora, porque esta teve que morar fora, e segue com uma nova professora:

*Consegui me adaptar à nova professora, e continuou o processo, né, mecânico mesmo, de escrever porque a professora escrevia no quadro, e a gente só transcrevia, era desta forma no primeiro, no segundo ano, no terceiro ano da mesma forma, que foi aí quando... quando a professora Neoneide percebeu que eu tinha dificuldade para ler, que eu não sabia ler. Ela disse: “Você vai ficar”, chegou e conversou comigo. Gostei muito da atitude dela enquanto professora, porque ela me procurou e quis me ajudar, e me ajudou, porque além dela dizer “você não sabe ler”, ela disse: “Você não sabe ler, mas eu vou te ajudar”. (Maria José)*

Ao narrar sobre a mudança de escola, do ensino fundamental no centro histórico para o ensino médio em outro bairro, **Mariana** relata sua chegada com muito espanto, visto que ela se depara com seus antigos professores na condição de estudantes, colegas de classe:

*Vim pro ensino médio e aí quando eu cheguei aqui que eu me deparei com as pessoas que estavam estudando comigo, eram os meus colegas de sala e eu dizia: “eles não são formados? E... e era eles que me ensinavam e, eu não acredito não!” E aí com o tempo foi passando e eu fui percebendo a... a bagagem que eu tinha trazido lá da outra escola era mínima. (Mariana)*

Os vestígios da socialização escolar e outras experiências na trajetória de escolarização das professoras são fortemente marcados por referenciais de ordem temporal, trazendo, além de detalhes do cotidiano vivenciado no passado, memórias da convivência de seus antigos professores. **Antoniele** lembra de sua professora como uma pessoa dinâmica, que agregava alunos de diferentes faixas etárias e até disponibilizava os brinquedos da filha em função da aprendizagem das crianças. Em outro momento, ela diz: *“Ela realmente interagiu muito com a gente, tanto com o computador, que ela fazia nosso nome, tipo botava imagens no computador e a gente falava “uma abelha começa com que letra”. Era muito interessante, como a dinâmica no tapete ilustrativo no chão, várias dinâmicas ela fazia”*, mostrando a postura dinâmica da professora. Conforme **Antoniele**, ela e o irmão ficaram nessa escolinha particular por dois anos. Por sua vez, Maria José revela admiração por sua ex-professora, que detectou suas dificuldades e ainda se comprometeu em ajudá-la. Tais dificuldades eram atreladas, segundo a entrevistada, a um processo mecânico de aprendizagem que vinha se arrastando por vários anos, sendo quebrado por sua professora.

Diferente das duas, **Mariana** demonstrou uma visão negativa de seus antigos professores ao descobrir que eles não tinham formação adequada, questionando sua própria trajetória de formação.

O contato que as narradoras tiveram com seus professores ao longo do processo de escolarização se constitui como fonte de identificação e construção de saberes docentes. Conforme Tardif e Raymond (2000),

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma

professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau (p. 216).

O docente que almeja construir seu estilo e buscar formas identitárias admissíveis para si fará uso de referenciais temporais que acredita que são válidos para fundamentar a legitimidade das certezas experienciais que reivindica. A representação que as entrevistadas têm de seus antigos professores, bem como todo o arcabouço de conhecimentos anteriores, suas crenças e convicções sobre a prática docente permanecem fortes e estáveis através do tempo.

Ainda sobre os saberes temporais identificados nas falas das entrevistadas, outro aspecto relevante é o que diz respeito aos primeiros anos de carreira dos professores, os quais são determinantes na aquisição de habilidades, competências, crenças e particularidades para construção de sua identidade profissional. Sobre seu início como professora, relata **Antoniele**:

*Eu creio que muito boa porque os três anos que trabalhei, as turmas mais calmas eram as minhas sempre, então não é coincidência. O primeiro ano, tudo bem ser a minha, mas três anos que eu trabalhei, sempre as mais calmas foram as minhas. Os três anos, nem todos saíram como elas queriam, escrevendo, sabendo, não, mas na minha consciência, eu sabia que tava certa porque eles sabiam os conceitos, sabiam o que realmente precisavam saber, e minha consciência saiu tranquila, porque a minha parte eu sabia que tava fazendo certo, de passar realmente o que eles necessitavam, não o que queriam que eles aprendessem, não, que não tinha necessidade (**Antoniele**)*

Em seu relato, a professora vai consolidando, aos poucos, sua forma de atuar como docente, demonstrando que tinha clareza do que queria para seus alunos. Ao dizer que *nem todos saíram como elas queriam*, o termo “elas” se refere a outras pessoas, outras professoras, como destaque em outro momento de sua fala a respeito do choque de realidade: “*E na prática é diferente, elas cobram muito que você puxe do aluno uma série de assuntos que não é necessário*”. Esse embate travado no início de sua carreira coloca em xeque, sob forma de dilema, o que ela acredita e o que lhe é cobrado na escola ao ponto de questionar em outra parte da narrativa: “*Eu vou ensinar o que realmente é certo ou vou atender a uma coisa maior?*” No fragmento acima, a própria **Antoniele** deixa claro que estava trabalhando certo e que tinha consciência de que o que as crianças aprendiam era o

que elas realmente necessitavam, demonstrando segurança no que ela queria. Conforme Tardif (2014, p. 261), a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita de exploração, vivenciada no início da carreira, caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício.

A professora **Maria José**, a respeito de seus primeiros anos de profissão, demonstra seu amadurecimento por meio de uma progressão que vai do medo e da insegurança à aquisição da confiança e do gosto pelo ofício docente, como se destaca no diário de pesquisa:

*comecei com medo e insegura, mas aos poucos fui ganhando confiança. Pedia ajuda a outras professoras e as minhas irmãs que já davam aula, e fui tomando gosto pelo que eu faço. Naquela escola tão simples, me lembrei de minha infância, e vi que muitas crianças eram carentes como eu fui no passado.*

(**Maria José** – Diário de pesquisa)

Mas o que me chamou a atenção foi a conexão, o diálogo entre seu passado de aluna e seu presente como professora. A carência e a pobreza de seus alunos é o dispositivo que traz à memória sua condição de aluna, como relata a docente:

*Quando eu comecei a estudar, eu lembro até assim, quando a gente era muito carente, a dificuldade com materiais escolares, eu lembro que eu não tinha lápis para colorir minhas atividades e eu gosto muito, gostava de colorir, acho que toda criança gosta (**Maria José**)*

A aluna que não tinha lápis para colorir suas atividades e que acreditava “que toda criança gosta” de colorir se tornou a professora que levava material escolar para seus alunos carentes, inclusive lápis de cor, como registrado no diário de pesquisa:

*Às vezes eu levava caixinhas de fósforo, papelão, palito, garrafas, levava lápis de cor para as crianças.*

(**Maria José** – Diário de pesquisa)

O estabelecimento de rotinas de trabalho e a consolidação de crenças e posturas profissionais nos anos iniciais de carreira são ancoradas também nas experiências do sujeito quando criança no processo de escolarização, resgatadas no tempo por meio da memória. Segundo Bragança (2012),

A temporalidade assume grande relevância, pois trabalhar com as histórias de vida aponta o desafio da ruptura com a linearidade paralisante do paradigma simplificador e nos coloca na intensidade de reflexões que cruzam passado, presente e futuro. O presente problematiza o passado, projetando o futuro. Assim, falar de história de vida é falar do movimento ontológico de conhecer, de dar sentido às trajetórias vividas, desejando sempre a construção do futuro (p. 49).

A temporalidade estrutura a memorização de experiências educativas marcantes para a construção da identidade profissional, e se configura como a forma mais adequada de chegar a isso. A estrutura temporal da consciência promove a historicidade que determina a situação de um indivíduo em sua vida cotidiana como um todo e lhe possibilita atribuir um significado e um sentido à sua própria trajetória de vida.

#### 5.1.2 Saberes plurais e heterogêneos: da formação profissional aos saberes da experiência

Os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, antes de tudo, porque advêm de diversas fontes sociais, servindo-se de sua cultura pessoal, de sua história de vida e trajetória de escolarização, bem como da universidade e de conhecimentos didático e pedagógicos vindos de sua formação. No seu cotidiano de trabalho, os saberes vêm de conhecimentos curriculares (programas, livros didáticos, manuais escolares, etc), bem como da relação com seus pares.

Em relação aos saberes oriundos da formação profissional, **Antoniele** narra sobre a importância da faculdade. Relata a professora:

*Gostei da faculdade, porque ela abrange, né, ela é muito abrangente, ela não é... quem for fazer uma faculdade de Pedagogia, não pense que ela vai ensinar, não, “a*

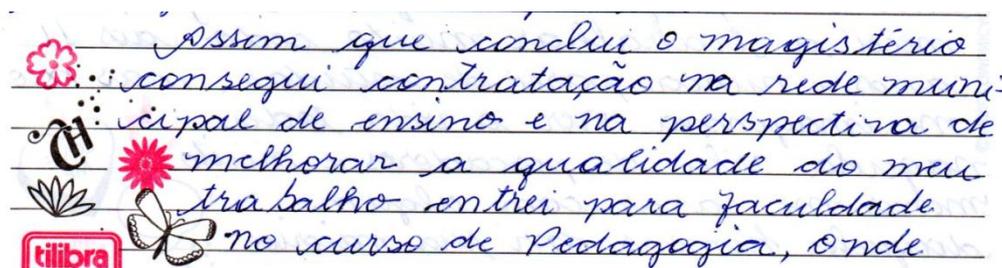
*gente vai passar pra você o que você vai dar pra seu aluno”, não, ela vai abranger o seu conhecimento, né, de tal forma que você vai, você vai se formar um professor, né, por isso que eu acho tão importante uma faculdade presencial, porque quatro anos, a gente aprende bastante, eu acho que é essencial uma faculdade de Pedagogia ser presencial. (Antoniele)*

Para ela, que não cursou o antigo magistério, a faculdade é sua formação inicial, que assume importância em sua trajetória, não por passar fórmulas de como ser um professor, e sim por proporcionar um leque abrangente de conhecimentos capazes de construir uma formação. Compreendo que esta “abrangência de conhecimentos” se refere a um processo formativo que se vai construindo ao longo da trajetória na faculdade, por isso não é à toa que **Antoniele** relata sua crença na importância de uma faculdade presencial com duração de quatro anos. A respeito desse conhecimento abrangente necessário na formação dos professores, Imbernón (2011) aborda:

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (p. 69).

Em contraponto à uma fundamentação rasa e à fórmulas prontas nas propostas epistemológicas das formas de transmitir o conhecimento, o autor destaca a necessidade de a formação inicial não se esquecer do conhecimento profissional cultural, ou do contexto, e do conhecimento prático com toda sua carga de compromisso científico, político, éticidade e moralidade da profissão de educar.

**Mariana** cursou o magistério, que lhe abriu as portas de emprego, e depois, na busca de qualificação profissional, entrou no curso de Pedagogia.



Assim que conclui o magistério  
consegui contratação na rede muni-  
cipal de ensino e na perspectiva de  
melhorar a qualidade do meu  
trabalho entrei para faculdade  
no curso de Pedagogia, onde

*pode encontrar embasamento para minha prática pedagógica. A faculdade te dá recursos para você solucionar os problemas e questões diárias encontradas na sala de aula. A prática aliada ao embasamento teórico recebido na faculdade lhe mostra soluções para as mais diversas situações do dia a dia.*

(**Mariana** – narrativa escrita)

**Mariana** ressalta o diálogo que deve existir entre a teoria trabalhada na faculdade e a prática do cotidiano da sala de aula, afirmando que encontra na faculdade embasamento para sua prática pedagógica. Conforme Nóvoa (1992), é preciso que haja “uma articulação entre a formação e os projetos da escola, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e decisão de dia para dia mais importantes” (p. 45). **Mariana** busca essa articulação, não em projetos maiores da escola enquanto organização, mas no seu fazer pedagógico, no qual encontra, conforme a professora, soluções para as mais diversas situações do dia a dia.

Por sua vez, **Maria José** relata sua experiência no ProInfantil e no curso de Pedagogia como períodos ricos em aprendizagem.

*Porque no ProInfantil era muito bom, assim, a aprendizagem, as leituras, os autores Vigostky, Piaget, que a gente estudou bastante nesse período. Na faculdade, a gente estuda também, e é muito bom porque as aulas dos professores são aulas práticas, é teoria e prática. Eles... a gente dá aula lá, faz simulação, a gente dá aula aqui na escola e tem alguém que observa, é um estágio mesmo, na verdade a gente tem um estágio. (**Maria José**)*

Ao citar teóricos como Vigostky e Piaget, a professora traz à lembrança saberes pedagógicos de sua formação, os quais se apresentam, conforme Tardif (2014) como “concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (p. 37). Essas concepções são agregadas à formação profissional do professor, trazendo-lhe, por um lado, um alicerce ideológico e, por outro, algumas formas de saber-fazer, técnicas e metodologias. Em relação à Pedagogia, **Maria José** traz o

viés teórico-prático do curso, dizendo que tem estudo, tem teoria, mas tem também aulas simuladas na faculdade e estágios nas escolas. Como professor da instituição, confirmo que essas aulas simuladas são realizadas sob forma de micro aulas, seminários e apresentações planejadas e organizadas pelos discentes. Para Imbernón (2011, p. 66), as práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral das relações que o aluno tem com a realidade de uma escola e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa. Essas práticas devem ser o centro sobre o qual circula a formação dos saberes profissionais básicos do professor. Ainda sobre sua formação profissional, a professora narra:

*Na faculdade a gente aprende muito, e a refletir também, né, que eu lembro: “Você tem que ser crítico, tem que ser crítico”, e aí a gente vai entender o que é ser crítico, né, é você analisar. (Maria José)*

Para a professora, é no curso de Pedagogia que se adquire senso crítico, é lá que se aprende a refletir, a analisar. Para Tardif (2014), “a formação inicial visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles práticos reflexivos” (p. 288). Significa proporcionar um viés constante entre a prática profissional e a formação teórica, buscando aproximações entre formação e atuação profissional. Segundo Nóvoa (1992, p. 45), a formação deve promover uma perspectiva crítico-reflexiva, que proporcione aos professores os meios de um pensamento autônomo. Tal formação não se constrói por acumulação (cursos, conhecimentos e técnicas) mas sim por meio de um exercício de flexibilidade crítica sobre as práticas.

A pluralidade do conhecimento das entrevistadas é oriunda também dos saberes disciplinares. Em suas narrativas, a marca desses saberes também se faz presente, demonstrando que tiveram relevância, positiva ou não, na trajetória de escolarização das professoras. Sobre essas marcas, as narrativas das entrevistadoras nos revelam:

*Nesse tempo era CHESF, né, e nesse tempo era bem mais avançado e a gente foi pra lá. E o que eu lembro que me frustrou nesse tempo que, eu vim aprender hoje em dia, equações... eu não aprendia equações naquele tempo. Eu não sei como era*

*que eu passava em Matemática, mas eu não aprendia, fui aprender depois do 3º Ano, com o professor do 3º Ano foi que eu vim aprender. (Antoniele)*

*O que eu sabia era pouco, eu percebia pelas notas que eu tirava, eu sofria muito pra conseguir fazer as provas principalmente quando era, quando era Matemática, professora Sueli, Física, Solange, porque, na verdade eu não tinha conhecimento nenhum daquilo, então quando eu ia pro cálculo em si eu só tirava nota baixa e aí eu fui insistindo, insistindo, tinha aqueles colegas que, que decidiam ajudar a gente e a gente se juntava, as meninas de Canindé. (Mariana)*

Os saberes disciplinares integram-se à prática docente através da formação inicial e continuada, sob forma de disciplinas, e “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p. 38). Não detectei nas narrativas das professoras saberes disciplinares vindos de sua formação acadêmica, mas sim do processo de escolarização. Matemática, por exemplo, é citada como uma matéria que demandava dificuldades por **Antoniele** e **Mariana**, representando sofrimento para esta, e frustração para aquela. As narradoras não falam sobre sua relação com a Matemática no cotidiano de suas práticas pedagógicas. Por sua vez, **Maria José**, que inicialmente apresentou dificuldades com a disciplina, mostrou superação ao ponto de poder ajudar aos amigos em suas dúvidas.

*E eu lembro que eu gostava muito de Matemática, e era Ronildo que ensinava, tinha dificuldade, só que chegou um momento que eu começava a dar aulas aos meus amigos... aos meus amigos. (Maria José)*

*Embora eu tenha partido pra Pedagogia, né, mas eu sempre gostei de Matemática, eu sempre gostei, gostava quando eram as aulas de Matemática. Eu sempre gostava, e sempre conseguia tirar notas boas, aí por isso que os professores de Matemática ficaram mais presentes, né, na minha história, embora eu não tenha partido para essa área até então. (Maria José)*

A professora reflete sobre seu gosto pela Matemática, insinuando sobre uma remota possibilidade, numa espécie de lamentação implícita, de tê-la como formação profissional, o que não se concretizou. Ela enfatiza também que seus “professores de Matemática ficaram mais presentes” em sua história, embora não se detecte em suas narrativas seu trabalho com a disciplina em sua prática pedagógica.

O que se viu, depois de ter partido para a área pedagógica, foi uma identificação com a educação infantil, como mostra o diário de pesquisa.

*me identifiquei com a educação infantil por causa do Proinfantil e porque os primeiros anos de minha carreira sempre foi na pré-escola. Acho que não tenho muito jeito com crianças maiores do ensino fundamental, por isso quero me especializar na educação infantil.*

(**Maria José** - Diário de pesquisa)

Sua identificação, influenciada inicialmente pelo ProInfantil e depois por sua experiência em sala de aula, a distanciou da Matemática, visto que na educação infantil não existe um trabalho mais profundo com a disciplina como se pode existir no ensino fundamental, fase com a qual **Maria José** afirma que não tem muito jeito, e ainda mostrou seu desejo de se especializar na educação infantil.

Os saberes plurais e heterogêneos se manifestaram também nas marcas dos saberes curriculares identificados nas entrevistas. Conforme Tardif (2014), os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação erudita, apresentam-se concretamente sob forma de programas escolares (p.38). A partir desse pensamento, podemos dizer esses saberes se evidenciam nas escolas e na rotina pedagógica do docente por meio dos programas escolares que são criados pelo sistema educacional. **Antoniele** relata:

*A gente recebia uma lista de conteúdos e atividades para trabalhar naquele período, recebia alguns livros didáticos pra gente se basear e fazer os planos, mas era tudo voltado para a alfabetização, e eu via que não era a realidade dos meus alunos.*

(**Antoniele** – Diário de pesquisa)

As questões curriculares estão presentes na lista de conteúdos, nas atividades programadas e nos livros didáticos recebidos pela professora, que demonstra ter senso crítico em relação ao planejamento e conhecimento da realidade de seus alunos. No entanto, o que se observa em muitos professores é que eles não possuem um mínimo de conhecimento à cerca das questões que envolvem o currículo e, desta maneira, realizam um trabalho mecânico no trato com os conteúdos, com os programas e as disciplinas. Para Gauthier (1998):

Uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensinada nos programas escolares (p.30).

Para **Antoniele**, a tanto a disciplina como os conteúdos não precisavam ser trabalhados tal qual, mas poderiam sofrer modificações conforme a realidade de seus alunos. Já Mariana, coloca a questão do direcionamento do currículo, sob forma do livro didático, em trabalho na escola privada.

*Na escola pública é diferente, que agora eu tô na (escola) particular. Na particular, o livro, ele já vem direcionando, né, o que você vai fazer. Você recebe um livro, o... a minha coleção vem o livro, e no livro tem, por exemplo, o assunto de hoje são os seres vivos, então tem três, quatro estratégias da página de hoje lhe dando estratégias pra você usar, você pode fazer assim, você pode fazer de tal jeito, você pode colar cartaz, você pode levar uma planta, então, a escola particular lhe...já lhe dá um direcionamento, porque o livro dá esse direcionamento. (Mariana)*

Conforme se percebe no relato da professora, o livro didático já traz um programa didático para ser executado durante o ano letivo. Não se percebe flexibilidade no planejamento e Mariana, conhecida por ser questionadora, aceita normalmente essa forma de trabalho, talvez por ser nova na escola, como bem narra:

*Esse ano passo por mais uma experiência nova, é o meu primeiro ano como professora em uma escola particular, ainda estou em fase de adaptação*

(Mariana – narrativa escrita)

É bem verdade que todos nós, professores, estamos submetidos a esses programas, seja enquanto alunos em qualquer nível de ensino, ou posteriormente, no exercício da profissão docente, porém “cabe então, ao professor analisar os conteúdos que são produzidos por esses programas e adaptá-los à sua práxis, uma vez que os professores não participam do seu processo de seleção e produção” (SOTERO e NASCIMENTO, 2012, p. 7). Entendo que Mariana, quando estiver adaptava à nova escola e se sentir mais segura, conseguirá autonomia em seu planejamento, trazendo equilíbrio entre a flexibilidade e a compreensão de que o saber curricular é resultado da organização de conteúdos e/ou conhecimentos produzidos cientificamente que constituem as disciplinas.

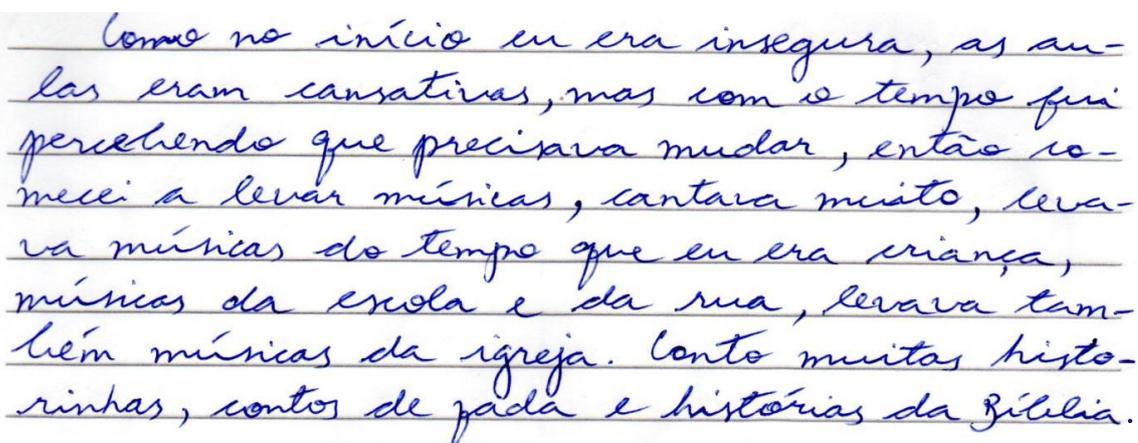
Por fim, os saberes são plurais e heterogêneos porque são construídos na experiência, no exercício da função e da prática da profissão docente. Os saberes profissionais são baseados no trabalho do cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio. A respeito das experiências adquiridas na prática pedagógica, **Mariana** relata:

*Mas o magistério, ele me deu uma bagagem muito boa pra começar né, porque o resto a gente vai aprimorando, não tem como, eu digo que, por mais que você se especialize, faça faculdade, faça o que for, não é o suficiente, porque cada criança é diferente, e cada situação do dia a dia, você mostra, você vê que o diploma não lhe capacitou pra lidar com certas situações. Você tem que começar tudo e cada ano, por mais que você tenha tido dezessete anos de sala de aula (risos), cada ano a turma é diferente, cada aluno tem uma especificidade. Têm uns que você tem como aproveitar, “Eita! Aquela dinâmica que eu fiz eu acho que vai dar certo aqui”, mas pra algumas crianças não dá, você tem que bolar um jeito de... de chegar até aquela criança. (Mariana)*

A professora ressalta a importância da formação profissional, mas mostra suas limitações no preparo do professor. A singularidade de cada criança e as diferentes situações do dia a dia dão o tom da necessidade de construção de saberes experienciais; saberes que são validados pela experiência a medida que o docente se depara com as realidades que brotam no cotidiano da sala de aula, com as situações que exigem decisões rápidas, resolução de problemas e poder de improvisação, no sentido da criatividade. Conforme Tardif (2014), “o saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da

realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência” (p. 109). É um saber aberto, poroso, permeável, que agrega novas experiências, conhecimentos obtidos ao longo da caminhada e habilidades e competências que se remodelam em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.

Por sua vez, **Maria José** narra a respeito de sua experiência no cotidiano pedagógico:



Como no início eu era insegura, as aulas eram cansativas, mas com o tempo fui percebendo que precisava mudar, então comecei a levar músicas, cantava muito, levava músicas do tempo que eu era criança, músicas da escola e da rua, levava também músicas da igreja. Conto muitas historinhas, contos de fada e histórias da Bíblia.

(**Maria José** – Diário de pesquisa)

A professora menciona sua insegurança no início da carreira, bem como o abrir dos olhos para a necessidade de mudança de postura em suas aulas. A experiência foi lhe mostrando que os alunos precisavam de ludicidade e movimento, cuja solução **Maria José** foi buscar nos saberes pessoais, em sua cultura, em seus contextos de infância e de religião, enfim, em sua própria história de vida. Tardif (2014) diz que os saberes da experiência são heterogêneos porque mobilizam “conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho” (p. 109). A experiência da professora estava sendo construída na prática, com a confluência de outros saberes, conforme a necessidade das situações. Prova disso é o uso de da criatividade e do improvisado para driblar a escassez de material, como narra a professora:

*As dinâmicas, as técnicas, as coisas boas que aprendemos no Proinfantil não davam pra fazer em sala com os alunos porque precisava de material e a escola não tinha. Às vezes eu levava caixinhas de fósforo, papelão, palito, garrafas, levava lápis de cor para as crianças.*

(**Maria José** – Diário de pesquisa)

Na prática, o ProInfantil, tão elogiado por ela, ficou à deriva em função do choque de realidade, porém **Maria José** se valia de conhecimentos prévios, anteriores, possivelmente ligados à sua infância pobre, e trazia materiais de sucata para mobilizar as crianças. As duas falas da narradora demonstram as dificuldades do início da carreira, e sobre isso abordam Tardif e Raymond (2000):

Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (p. 226).

Os anos iniciais da profissão configuram uma etapa crítica em relação às experiências anteriores e aos reparos a serem efetuados em função das realidades do trabalho. É nessa fase, que os docentes procuram soluções, ativando sua criatividade, consultando colegas mais experientes, buscando referenciais de ensino por meio das lembranças dos professores que os ensinaram no passado, confrontando a teoria e a prática e mergulhando em outros saberes para, assim, ir construindo sua experiência.

A riqueza da pluralidade e heterogeneidade dos saberes está também no fato de que o docente não dispõe de um repertório único de conhecimentos, pois, além de professor, ele é uma pessoa, tem sentimentos, é um ator social e possui uma história de vida, além do que, na prática pedagógica, ele procura atingir vários objetivos, fazendo com que diversifique nas estratégias de soluções e decisões, enriquecendo o leque de saberes acionados em sua experiência profissional.

### 5.1.3 Saberes personalizados e situados: as marcas do professor na prática pedagógica

Os saberes dos professores são personalizados e situados. São saberes personalizados no sentido de serem apropriados, incorporados, subjetivados, de levar em consideração os contextos sócio cultural e político econômico nos quais o docente está inserido. E são situados porque são saberes construídos em função de uma dada situação onde ganham sentido.

Ao relatar sobre seu dilema diante das situações pedagógicas, a professora **Mariana** mostra a ajuda de sua coordenadora e o próprio esforço para que conseguisse superar as dificuldades:

*“Meu Deus, eu vou dar conta? Meu Deus, eu vou dar conta? Como é que eu vou fazer?” E minha coordenadora era Jausênia, e ela me ajudava muito, e ela ia me dando dicas, “vá fazendo isso, vá fazendo aquilo” e aí quando terminou o ano que eu tinha conseguido, assim, pra mim foi, assim, dizer assim, você deu seu sangue o ano todo, você sofreu, mas no final a coisa deu certo. (Mariana)*

Diante da realidade da prática pedagógica, o sistema cognitivo da professora não deu conta dos desafios, fazendo com que ela buscasse outros saberes, a exemplo de outros profissionais e de saberes pessoais ligados à sua história de vida e seus contextos, que envolvem influências de sua família e sua própria personalidade. Tardif e Raymond (2000) mostram que o

“saber-ensinar”, na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados, competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão (p. 223).

O esforço de **Mariana** é uma característica sua e tem sua origem na história de vida familiar. Em outro recorte da entrevista, ela diz:

*E eu ainda tô muito presa a... aquele passado lá, sabe?... de você... quer? Tem que tentar, tem que lutar, tem que conseguir. (Mariana)*

Sua história de vida, sua trajetória de escolarização e sua experiência como docente são permeadas pelo esforço e pelas conquistas. Ao dizer, em outro momento, “eu tinha um receio de educação infantil, relutei, aceitei o desafio e me

*encantei!”*, a professora demonstra um espírito de luta que é seu, que é personalizado e que dá certo em sua prática pedagógica. É um saber amalgamado no seio familiar, como mostra este outro fragmento de sua narrativa:

*Então assim, ao mesmo tempo eu agradeço aos meus pais porque todo esforço, eu via o esforço deles, meu pai se vira nos trinta até hoje, é eletricista e mexe com encanação e faz uma pintura da casa e faz um reboco e faz as coisas dele, assim, eu vejo que ele é uma pessoa esforçada. (Mariana)*

Embora faça uma análise dura e crítica do seu pai no início da entrevista, **Mariana** reconhece seu esforço, sendo-lhe grata, mostrando suas diversas habilidades como trabalhador e definindo-o como uma *pessoa esforçada*. Ao expor sua gratidão, compreendo que professora coloca o esforço do pai como algo que ela carregou para si e utiliza em sua vida pessoal e profissional.

Semelhante a Mariana, a narrativa de **Maria José** também revela a presença de saberes personalizados. A teimosia é uma das marcas de sua personalidade que se revela em sua vida e em sua profissão, como se percebe, respectivamente, em seus relatos:

*Mas quando eu tomo uma decisão para a minha vida, eu levo ela, eu levo mesmo, e doa a quem doer (risos). (Maria José)*

*Quando eu era mais insegura, desanimava fácil, mas quando fui pegando o jeito, comecei a atingir meus objetivos em sala de aula. Colocava na cabeça que queria que eles aprendessem pular corda ou ter domínio de orientação espacial ou lateralidade, e insistia até ver o desenvolvimento da turma.*

(**Maria José** - Diário de pesquisa)

O desenvolvimento da professora é perceptível na demonstração de sua evolução desde que era insegura e se desanimava com facilidade, notadamente no início de sua carreira, até a fase em que começa a ganhar confiança, expressa nas falas: “*fui pegando o jeito*” e “*comecei a atingir meus objetivos*”. A teimosia e a

insistência são traços de sua personalidade presentes em sala de aula e a ajudaram a conseguir sucesso em relação à aprendizagem das crianças. Tardif (2014) comenta:

Nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes (p. 265).

O trabalho humano que é realizado em sala de aula, por meio da interação entre essas professoras e seus alunos, é totalmente propício para que elas expressem saberes personalizados sob a forma de crenças, saberes pessoais e marcas da personalidade oriundas de seus contextos de vida.

Os saberes dos professores não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização, porém devem atender às situações particulares que vão surgindo no dia a dia da ação pedagógica. Em sua fala, **Mariana** demonstra o caráter situacional dos saberes, usando-os de forma contextualizada, isto é, os saberes vão sendo construídos por ela em função dos contextos de trabalho. Segue-se o relato:

*Então assim, sempre diferente, a cada ano que você viver em sala de aula vai ser diferente, nunca vai ser igual. Você pode usar algumas metodologias e, às vezes, ela não vai dar certo como deu na outra turma, e você precisa readaptar, você precisa rever conceitos, você precisa pesquisar mais. Então eu digo que professor é uma profissão que você trabalha o dia todo, você tá ali fazendo uma coisa, você viu alguma coisa que você pode levar. (...). Às vezes você criou, deixou a atividade, o planejamento pronto, mas a noite você viu uma coisa que você acha que vai ser melhor do que tá no planejamento, e aí você já muda tudo e começa tudo de novo, então a gente não para, é o tempo todo. (Mariana)*

Há marcas de ousadia e de compreensão da realidade em sua narrativa. A professora ousa sair do que está imposto, planejado, importado da generalização dos conhecimentos universitários e da frieza dos programas curriculares, pois compreende a realidade em que seus alunos estão inseridos, e por isso ela muda metodologias, faz adaptações, rever conceitos, pesquisa, muda, começa tudo de novo. A esse respeito, Tardif (2000) ressaltam:

A prática profissional não é um local de aplicação dos saberes universitários, mas, sim, de “filtração”, onde eles são transformados em função das exigências do trabalho. Essas características permitem superar a visão do professor como um “idiota cognitivo”, dependente e determinado por estruturas sociais, pelo inconsciente ou cultura dominante, representando uma contribuição significativa para avançarmos na conquista da autonomia profissional (p. 11 e 12).

É no ensino que as situações vão surgindo e exigindo dos professores o poder da criatividade, do improviso e do conhecimento da realidade de seus alunos. São nesses momentos que os docentes conseguem superar a condição de meros repassadores de conteúdos, dependentes das estruturas sociais e reprodutores da cultura dominante, pois tais situações de trabalho colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo.

#### 5.1.4 O trabalho docente e as marcas dos seres humanos nos saberes do professor

O objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho. Em seu relato, **Mariana** expõe a profissionalidade do professor como sendo diferenciada em relação à outras profissões, e esse diferencial, conforme ela, está na vivência com outras pessoas, os alunos. Narra a professora:

*Eu acho que... que, resumindo, assim, trabalhar como professor, eu acho que é diferente de algumas outras profissões porque o professor, ele lida pessoalmente com a vivência diária de outras pessoas, né? E muitas vezes, aquelas pessoas, é... elas não têm no seu dia a dia... é... por exemplo, afeto. Muitas vezes, atenção, é igual quando a gente recebe um aluno rebelde na sala que você não sabe como lidar com ele, e depois quando você vai ver é tudo falta de atenção. (Mariana)*

A professora lida com os alunos, tratando-os como indivíduos, possuidores de particularidades. “Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem” (TARDIF, 2014, p. 267). Mariana os conhece e sabe que não lida simplesmente com um grupo de estudantes, mas sim com seres humanos, com sua afetividade, rebeldia e

invisibilidade. **Maria José**, por sua vez, se identifica com seus alunos e sua situação de carência. Relata a professora:

*Naquela escola tão simples, me lembrei de minha infância, e vi que muitas crianças eram carentes como eu fui no passado. Tentava ajudar as mais carentes, as mais tímidas e as que tinham mais problemas de aprendizagem, porque eu sei o sofrimento que passei.*

(**Maria José** – Diário de pesquisa)

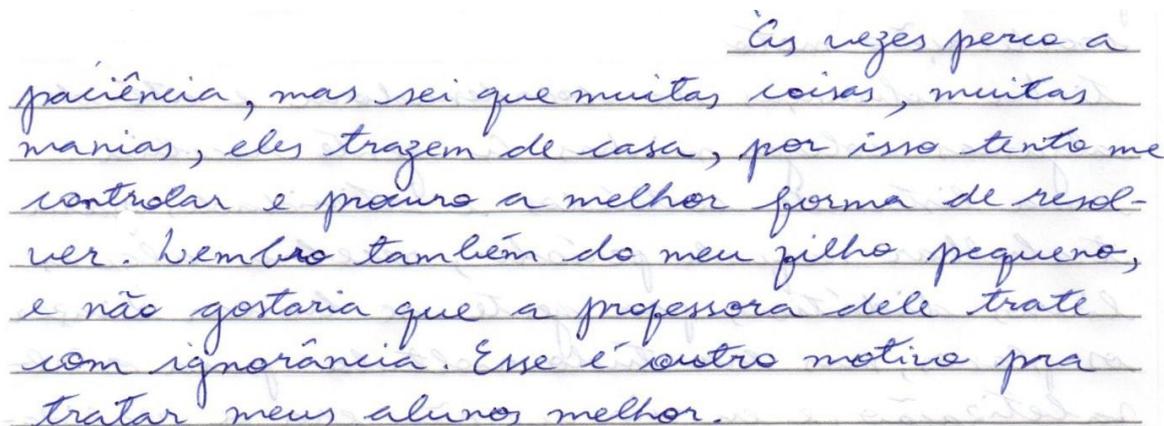
Por conhecer seus alunos, a professora demonstra sensibilidade no trato das fragilidades encontradas na interação com eles. Seja na situação social (carência), na comportamental (timidez) ou pedagógica (problemas de aprendizagem), **Maria José** se dispunha a ajuda-los. Tardif (2014) diz que deve existir, no professor, uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula (p. 267), e disso ela não fugia, pois tinha consciência do sofrimento que tinha passado em sua infância.

**Antoniele**, professora organizada e de personalidade forte, preza pela disciplina de seus alunos, procurando trabalhar outros valores, não se limitando ao processo de alfabetização. Ela relata:

*Procuro manter a ordem em sala porque as crianças precisam aprender outras coisas além de ler e escrever, precisam respeitar os outros, ter bons modos e companheirismo. Vejo muitas situações de alunos que desobedecem, chamam palavrões, batem no colega. Outros são muito dengosos e choram por qualquer coisa, e outros são preguiçosos.*

(**Antoniele** – Diário de pesquisa)

A professora descreve bem seus alunos, mostrando conhecê-los e, em meio a tantos comportamentos das crianças, **Antoniele** às vezes perde a paciência, como demonstrado no relato a seguir:



Às vezes perco a paciência, mas sei que muitas coisas, muitas manias, eles trazem de casa, por isso tento me controlar e procuro a melhor forma de resolver. Lembro também do meu filho pequeno, e não gostaria que a professora dele trate com ignorância. Esse é outro motivo pra tratar meus alunos melhor.

(Antoniele – Diário de pesquisa)

Quando a professora reflete sobre as possíveis origens das reações dos alunos e quando lembra de seu filho, ela tenta controlar seu ímpeto, suas emoções. Esse controle está ligado a um conhecimento de si no dia a dia da relação com os alunos, em meio ao desenrolar das situações. “As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa na pessoa, levando-a, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer” (TARDIF, 2000, p. 17). Esses questionamentos sobre a forma de ensinar, de se relacionar com os alunos, sobre os efeitos de ações e sobre os valores nos quais elas se fundamentam requerem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores, ou seja, propiciam uma condição de conhecimento de si capaz de trazer mudanças na melhor condução da sala de aula.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS... MAS NÃO CONCLUSIVAS

*Por tanto amor, por tanta emoção  
A vida me fez assim  
Doce ou atroz, manso ou feroz  
Eu, caçador de mim  
Preso a canções  
Entregue a paixões  
Que nunca tiveram fim  
Vou me encontrar longe do meu lugar  
Eu, caçador de mim*

*Longe se vai sonhando demais  
Mas onde se chega assim?  
Vou descobrir o que me faz sentir  
Eu, caçador de mim*

*(Milton Nascimento, 1981 – Caçador de mim)*

A construção desta pesquisa sobre a marca do saber em narrativas autobiográficas de professoras em formação significou para mim percorrer e reconstruir minha própria narrativa ao encontro de uma história coletiva, adentrando na construção dos saberes docentes e nos contextos formadores dessas professoras, por meio de suas histórias de vida e trajetórias de formação.

Trouxe inicialmente para compor esta dissertação a narrativa de minha trajetória de vida, de escolarização, de formação e de docência, que se entrelaçaram com as histórias das narradoras, sujeitos da pesquisa. Ao ouvi-las na entrevista, foi impossível não lembrar e não falar da minha própria itinerância porque as histórias se cruzam e se enlaçam, construindo e tecendo um diálogo coletivo marcado por nossas lembranças, por nossos saberes e emoções. Ao recompor minha história e analisar as das entrevistadas pensei na minha própria trajetória na busca por conhecer-me e entender os meus próprios percursos de formação, inquietando-me e me movendo na investigação por compreender o processo de construção dos saberes, sua importância e sua influência na vida das professoras.

Na escuta e na leitura das narrativas das entrevistadas, constatei que elas contam suas histórias a partir de suas memórias num cruzamento com o tempo presente e suas atividades atuais. Nesses entrelaçamentos, desvelam-se saberes e aprendizagens, revelam-se afetos e emoções e manifestam-se experiências

formadoras por meio de palavras, gestos e expressões. Por meio, principalmente, de suas próprias vidas.

Ao iniciarem suas narrativas, todas as entrevistadas falaram inicialmente de suas famílias. Borges (2004) identifica a família como a primeira fonte de saber, destacando o aspecto social e os valores humanos envolvidos na vivência familiar e refletidos na prática profissional cotidiana. Desta forma, a pesquisa mostrou que crenças, costumes e valores oriundos da família são partes constituintes de cada professora, e que elas, inevitavelmente, os manifestam na sua prática pedagógica a medida que a experiência vai acontecendo. Segundo Marin (1995), valores, crenças e saberes da infância na família são levados para a escola e reutilizados na escolha da profissão e na formação docente.

A família apresenta-se como responsável pela transmissão do capital simbólico, levando as professoras a formarem um *habitus* familiar; *habitus* este que está no princípio da estruturação das experiências escolares. **Maria José**, por exemplo, não conseguia se desvencilhar de sua religiosidade, que é uma marca familiar, levando sempre histórias da Bíblia para os alunos, porque, segundo ela, *as crianças de hoje conhecem pouco a palavra de Deus*.

Entretanto, não é só da relação familiar que as narradoras trazem seus saberes; estes vêm também da trajetória de escolarização. Para Bueno et al (1993), “família e escola são os espaços onde se educa e se constrói a mulher e, mais adiante, a professora” (p. 313). As memórias de escolarização, conforme as narrativas autobiográficas, trouxeram saberes que estão presentes no saber-fazer profissional das professoras: lembranças da socialização na educação infantil e nas séries iniciais, músicas, histórias, professores marcantes, metodologias inesquecíveis, experiências boas e ruins fazem parte da trajetória de escolarização das entrevistadas. As narrativas mostraram que tais experiências, sob forma de *habitus*, exercem de alguma forma influência na prática pedagógica das professoras. Esses *habitus* se confluem com as experiências presentes e vão formando uma base que servirá de princípios para experiências posteriores.

A pesquisa mostrou também que os primeiros anos de experiência como docentes são determinantes na estruturação da prática profissional, configurando-se como o tempo em que é possível adquirir o sentimento de competência e o estabelecimento de rotinas de trabalho (TARDIF, 2014, p. 261). Conforme as narrativas, nessa fase houve choque de realidades, dúvidas, insegurança,

insistência e muita aprendizagem, de forma que as professoras se ancoraram em seus saberes pessoais e na ajuda de colegas mais experientes, lançaram-se na prática, erraram, acertaram e começaram a se estabelecer, conscientemente, como profissionais da docência. Suas narrativas mostraram, enfim, seus saberes são temporais pois são adquiridos através do tempo, envolvendo história de vida, saberes pessoais, influência da família, trajetória de escolarização e primeiros anos da prática docente. Segundo Souza (2004), tempo e memória possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (p. 206). A história de vida passa pela família. É marcada pela escola (...). A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida (DOMINICÉ, 2010, p.199). Enfim, os saberes das professoras foram forjados no tempo, em suas histórias, e são utilizados e se desenvolvem em sua carreira, embora ainda estejam no início, na qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e, também, fases e mudanças.

As narrativas autobiográficas comprovaram que os saberes das professoras são plurais e heterogêneos pois são provenientes da família, das histórias de vida, da trajetória de escolarização, dos estudos pré-profissionais, da formação profissional, das disciplinas, dos programas curriculares, dos livros didáticos e da experiência na própria profissão. Conforme Tardif e Reymond (2000):

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (p. 213).

As entrevistas revelaram que esses saberes tão plurais se manifestaram no próprio exercício do trabalho das professoras, de forma que o saber-fazer e o saber-ser são diversificados porque provêm de fontes também diversificadas. Destaco aqui, os saberes provenientes da formação profissional e os provenientes da experiência, que, nas narrativas das docentes, oscilaram entre a importância da fundamentação teórica e o choque de realidade. As três entrevistadas ressaltaram a importância dos conhecimentos e ideias adquiridos na formação profissional. **Antoniele** descreveu sua formação profissional como algo que lhe forneceu uma bagagem abrangente; **Mariana** enfatizou que o curso de Pedagogia lhe trouxe qualificação profissional; e **Maria José** afirmou que sua

formação superior deu-lhe condições de refletir, criticar, analisar. Porém, **Mariana** e **Maria José** foram enfáticas ao relatar que os saberes provenientes da formação profissional não conseguiam atender as demandas surgidas na experiência vivenciada a cada dia na prática pedagógica. Constatei, nos relatos, que tal situação, o chamado choque de realidade, não configurou como uma derrota para as professoras; pelo contrário, verifiquei que outros saberes foram construídos, e ainda o são, a partir daquele momento, pois elas se viam inseguras, e até confusas, e não tinham outro caminho a não ser buscar soluções, as quais vinham através de um esforço que englobava conhecimento de si, criatividade, busca de outros saberes em outras fontes, sobretudo no passado, e ajuda dos mais experientes. Através dos conflitos vivenciados no cotidiano da escola, as professoras atribuem valor ao saber da experiência tendo como suporte o contexto do trabalho docente.

A pesquisa mostrou também que as professoras possuem personalidade, emoções, culturas, e suas ações pedagógicas carregam as marcas de seus contextos. O espírito de luta, o inconformismo e o esforço da professora **Mariana** são marcas peculiares de sua vida, que a fizeram buscar emancipação e romper com a ordem natural das coisas na vila de pescadores em Piranhas, onde, se não tivesse lutado, estaria predestinada a viver na miséria. As marcas de sua personalidade, forjadas em sua história de vida e, sobretudo, na relação com sua família, se fazem presentes em suas ações pedagógicas. Essas marcas das professoras tratam-se, conforme Tardif (2000), de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (p. 15). Por sua vez, **Maria José** não apresentava a mesma força e o mesmo espírito de luta em sua infância, porém, num processo de autoconhecimento, ao longo de sua vida, que envolveu a perda de dois irmãos, seu encontro com a fé católica e a ajuda da família em sua formação profissional, ela foi se descobrindo, passou a se valorizar, superou o complexo de inferioridade e começou a crescer. Sua história de vida é um ato de teimosia, pois poderia ter se acomodado na insegurança, no medo e na covardia, no entanto teimou em alavancar sua vida e permitir a si um novo rumo. **Maria José** carrega consigo a marca da teimosia em sua prática diária com os alunos, e a insistência é uma de suas ferramentas em prol do desenvolvimento de seus alunos.

De volta à situação de **Mariana**, constatei em sua entrevista que ela, decidida, arrisca-se a sair do que está determinado, foge da generalização dos conhecimentos

universitários e da frieza dos programas curriculares, mudando estratégias e trazendo inovações. Por conhecer seus alunos, trabalha aquilo que é significativo e real, pois entende, de sua maneira, que os saberes são situados, e devem ser trabalhados conforme a realidade de cada contexto.

Detectei nas narrativas autobiográficas que as marcas do ser humano são levadas em conta na prática pedagógica. Professoras e alunos são seres humanos que interagem diariamente, cujas histórias se cruzam num processo que envolve negociação, afetividade, conhecimento de si e do outro e construção de saberes em meio à experiência. **Mariana** tem consciência de que seu trabalho envolve pessoas, indivíduos, sujeitos, que carregam sentimentos, traumas, indiferenças e problemas. A professora, em sua prática, tenta acessar esses alunos em sua individualidade, definindo a profissão docente com *diferente*, justamente por esse caráter humano. Enquanto isso, **Maria José**, cuja história de infância é marcada pela pobreza, ao deparar-se com seus alunos, tem a capacidade de compreender suas emoções, seus sentimentos e suas situações, numa atitude de empatia. Por sua vez, **Antoniele** aprende com seus alunos nas situações diárias. As ações dos alunos, nem sempre positivas do ponto de vista comportamental, fazem com que a professora reveja suas reações, numa espécie de conhecimento de si.

As marcas do humano são reveladas nas relações de aprendizagem vivenciadas cotidianamente no espaço da escola, nas experiências constituídas de afetividade, construção de saberes e de identidades. Estas interações humanas são narradas marcando os sentimentos, o ensino e a aprendizagem, que são demonstrados na carreira profissional docente, embora as professoras sejam iniciantes, e nos saberes mobilizados e construídos nestas relações. As marcas do humano como objeto do trabalho do professor e todos os outros saberes da docência, oriundos de quaisquer que sejam as fontes, precisam se manifestar na prática pedagógica. Zibetti e Souza (2007) afirmam que:

Os saberes docentes comportam uma dimensão histórica e dialógica porque se constituem ao longo da trajetória de formação e de atuação profissional, carregando as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas construídas em diferentes momentos históricos. No entanto, mesmo trazendo as marcas da influência de outros tempos, o processo de atuação docente dialoga com o contexto em que se desenvolve (p. 260).

Por isso, na convivência diária com os alunos, as professoras dialogam com os recursos materiais de que dispõem, com as necessidades reais dos alunos e com

as expectativas das famílias em relação à aprendizagem das crianças. Todos esses aspectos são considerados na atuação, e não só isso, as marcas de suas próprias trajetórias de vida, de escolarização, de formação, suas características particulares, suas crenças, seus costumes, seus saberes, suas experiências, tudo pode se manifestar na atuação pedagógica.

Esta pesquisa trouxe à tona mudanças ocorridas na vida das entrevistadas, permitindo um conhecimento de si, que, nesse caso, só foi revelado pelo trabalho com as narrativas de história de vida. Finalizo trazendo os últimos recortes dos relatos das professoras. **Antoniele** encerra a entrevista mostrando que conseguiu enxergar mudanças em si:

*Mudei bastante porque antes eu tinha uma visão de... vamos dizer... que eu não podia abrir mão de nada, que a vez sempre era minha, e hoje eu não tenho mais essa visão. Eu não tenho mais isso de... ah, eu bater de frente não. Quando você achar que tá batendo de frente e você tá ganhando, às vezes não. Você tem que saber abrir mão, na maioria das vezes, porque é melhor os dois lados saírem ganhando do que só o seu. Antes eu não tinha essa visão hoje eu tenho. (Antoniele)*

**Mariana** demonstra gratidão e alegria pelo processo de mudança ocorrido em sua vida:

*E eu agradeço a Deus porque eu sei que se eu tivesse ficado presa lá no passado à situação dos meus pais, tivesse continuado com eles, hoje eu não estaria fazendo nada disso e nem sei o que eu estaria fazendo, tenho nem ideia. E tudo isso é consequência de muita luta, de muito esforço. (Mariana)*

**Maria José** faz um balanço sobre a importância da educação em sua vida:

*Então é um pedaço da minha vida, quer dizer, a minha vida foi toda na escola, né, tem essa pequena pausa na minha vida, mas eu estou na escola lecionando, quando eu não estou estudando, e de certa forma eu estou estudando para dar aula a eles, né, mas quando eu não estou estudando, me formando, eu estou me formando para dar aula a eles em casa, e o estudo eu vejo isso, que faz a gente crescer, ajuda muito na nossa vida, né, é o que os meus pais deixaram pra gente isso... estudo. (Maria José)*

Penso, então, que por meio das histórias de vida foi possível compreender os percursos de experiências que refletem e mostram os processos formativos do

desenvolvimento pessoal e profissional dessas três professoras em processo de formação. Entendo ainda que a pesquisa foi importante porque revelou os saberes impregnados, explícitos ou não, nas trajetórias de vida, de escolarização e de formação dessas profissionais, uma vez que o uso da abordagem biográfica constitui componente essencial para revelar nos itinerários as experiências de aprendizagens, os dispositivos, os sentimentos, os significados e os *habitus* formadores da identidade; revelou também que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e, com outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2014, p.11). As histórias das professoras são marcadas pela diversidade de saberes, que são utilizados em sua prática e integram-se a outros saberes construídos na experiência. Enfim, o estudo colaborou com as discussões relativas às temáticas de histórias de vida e narrativas autobiográficas, delineando questões não só acerca da formação de professores, mas também no âmbito dos professores em formação.

Ao término desta dissertação, almejo que ela venha ser um suporte para as discussões em torno da formação de professores e da constituição/construção dos seus saberes. Do mergulho na abordagem biográfica e nas histórias dessas professoras, sujeitos reais, saio extremamente rico e consciente de mudanças em mim ocorridas, pois “o que muda fundamentalmente é a relação com o outro, ou melhor, com todos os outros que atravessam o caminho de um pesquisador” (AMORIM, 2004, p. 77); relação esta que acontece em nossas histórias cruzadas, histórias que ainda estão acontecendo, e que, por isso, dão margem a mais interrogações, a mais questionamentos, a mais pesquisas, a mais escutas de outros sujeitos... sujeitos carregados de amor, de emoção; sujeitos doces, atozes, mansos e ferozes; sujeitos que procuram se encontrar, procuram seus lugares; sujeitos sonhadores, que tentam descobrir o que os fazem se sentir caçadores de si.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1998, pp. 99-122.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

\_\_\_\_\_. História da educação. **ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.77, p. 56-61, maio 1991.

AMORIM, M. Um certo silêncio e uma certa voz: duas ocorrências de alteridade no texto de pesquisa em ciências humanas e sociais. In: INTERNATIONAL BAKHTIN CONFERENCE, 11., 2003, Curitiba. **Proceedings...** Curitiba CD-Rom (p. 77-80). Curitiba, PR.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p.71-92, 2001. ISSN 1984-6398.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BORGES, C. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: J. M. 2004.

BRAGANÇA, I. F. de S. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília,DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 19 maio 2018.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa a lei de diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília,DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em 26 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1998. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília,DF, 7 jul.2015.Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 19 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CFE 346, de 06 de abril de 1972. Exercício de Magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília,DF, 9 abr 1998.Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349\\_72.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm)>. Acesso em: 26 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação.Comissão Central de Currículos. Parecer nº 161/86, aprovado em 05/03/1986, pelo Plenário do CFE: Reformulação do Curso de Pedagogia. Relatora: Eurides Brito da Silva

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n.º 780, de 22 de julho de 2016. Credencia a Faculdade Pio Décimo, em Canindé do São Francisco – SE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/121289170/dou-secao-1-25-07-2016-pg-391>>. Acesso em 11 mai. 2018.

BENJAMIN, W. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 239.

BUARQUE, C. João e Maria. Intérprete: Chico Buarque. In: \_\_\_\_\_. **Chico Buarque ao vivo**: Le Zenith, Paris. São Paulo: RCA, 1990. 1 CD (ca. 60 min. 17 s.). Faixa 20 (2 min. 17 s.).

BUENO, B. O. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 299-318, 1993. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51771993000100014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100014)>. Acesso em: 8 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CARTER, K. Teachers' knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W. R. **Handbook of research on teacher education**. Nova York: Macmillan, 1990.

CARVALHO, M.; NUCCI, C.; TAPAJÓS, P.. Sapato Velho. Intérprete: Roupas Novas. In: **Roupa Nova 1981**. Rio de Janeiro: Polygram, 1981. 1 LP (ca. 30 min. 17 s.). Faixa 01 (4 min.).

CAYMMI, D.; PINHEIRO, P. C. Pedrinho. Intérprete: Grupo Aquarius. In: **Sítio do Pica-pau Amarelo**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1977. 1 LP (ca. 35 min. 32 s.). Faixa 08 (1 min. 55 s).

CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escritura, 1997.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, P. et al (Org.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? : quais competências?. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORDEIRO, V. M. R. Experiência, histórias de leitura e formação: os bastidores da leitura e cenas da escola. In: \_\_\_\_\_. **Histórias de vida e formação de professores**. Brasília, DF: SEED/MEC, 2007. Programa Salto para o Futuro.

DELORY-MOMBERG, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. Os desafios da pesquisa biográfica no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Memória (auto) biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ELBAZ, F. **Research on teachers' knowledge: the evolution of a discourse**. *Journal of Curriculum Studies*, n. 23. n. 1, p. 1-19, 1991.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: FINGER, M.; NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde: 1988. Cadernos de Formação 1.

FIALHO, N. H. Chão desigual. In: HETKOWSKI, T. M.; NASCIMENTO, A. D. (Org.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor? : uma reflexão sobre o processo de individualização e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

GARMS, G. M. Z.; SANTOS, H. T. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014, p. 4094-4106.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G.. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **A vida de professores**. Porto: Editora Porto, 2000.

GUALDA, D. M. R.; MELLEIRO, M. M. O método biográfico interpretativo na compreensão e experiências e expressões de gestantes usuárias de um serviço de saúde. **Rev. Esc. Enfermagem. USP**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2003.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

HESS, R. O movimento do diário de pesquisa na educação. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 14, p. 61-87, 2009.

HISTÓRIAS cruzadas. Direção: Tate Taylor. Produção: Chris Columbus, Michael Barnathan e Michael Radcliffe. Intérpretes: Emma Stone, Viola Davis, Octavia Spencer, Bryce Dallas Howard, Jessica Chastain, Sissy Spacek e outros. Roteiro: Tate Taylor, baseado no romance de Kathryn Stockett. [S.l.]: DreamWorks; Touchstone Pictures; 1492 Pictures, 2011, 1 bobina cinematográfica (137min), son., color.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

LELIS, I. A. O. M. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. São Paulo: Cortez :Autores Associados, 1989.

LIMA, B. A. **Caminho suave: alfabetização pela imagem**. 81. ed., São Paulo: Caminho Suave, 1979.

McEWAN, H.; EGAN, K. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

MAGRÃO, S.; SÁ, L. C. Caçador de mim. Intérprete: Milton Nascimento. In: NASCIMENTO, Milton. **Caçador de mim**. Rio de Janeiro: Philips, 1981. 1 LP (ca. 34 min. 30 s.). Faixa 6 (3 min. 50 s.).

MARIN, A. J.. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, UNICAMP, v. 36, p. 13-20, nov./dez. 1995.

MARINHO, E. G. et al. **Padrão UFAL de Normalização**. Maceió: EDUFAL, 2012.

MARTINS, F. (Chico dos Bonecos). **Andarilhos**. 2012. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3156/andarilhos>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MENEZES, J. M. F. Memória, autobiografia e relatos de formação: a escola, a sala de aula e o fazer docente. In: \_\_\_\_\_. **Histórias de vida e formação de professores**. Brasília, DF: SEED/MEC, 2007. Programa Salto para o Futuro.

MINAYO, M. C. de S.(Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, M. das G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação: Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 29, n. 2, 2004.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1995.

MONTEAGUDO, J. G. As histórias de vida em educação: entre formação, pesquisa e testemunho. In: \_\_\_\_\_. **Memória (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 48, n. 2 (Esp.), p. 193-199, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, V. F. Implicar-se... implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação, formação. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 47-57.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PAQUAY, L.; WAGNER, M.-C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e navideoformação. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p. 63-78.

\_\_\_\_\_. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_; POLKINGHORNE, D. **Narrative knowing and the human sciences**. Albany, NY: State University of New York Press, 1988.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 13-49, abr. 1997.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer histórias**: Revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007.

REGIÃO Hidrográfica do São Francisco: Projeto Brasil das Águas: Revelando o azul do verde e amarelo. Disponível em: <<http://brasildasaguas.com.br/educacional/regioes-hidrograficas/regiao-hidrografica-do-sao-francisco/>>. Acesso em: 11 mai. de 2018.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano 14, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

REIS, S. M.. **E assim nos fizemos leitoras**: histórias de vida e de leitura de estudantes do PPGEDUC entre 2005-2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

ROITMAN, I. **Educação científica**: quanto mais cedo, melhor. Brasília: RITLA, 2007.

SANTOS, C. L. O alto sertão sergipano: análise das políticas de desenvolvimento neste “território rural”. **B. Goiano.Geogr.**, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 51-67, jan./jun. 2010.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

SOUZA, E. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. La reserche (auto)biographique et l'invention de soi au Bresil. In: COLLOQUE INTERNATIONAL (1986 2007): Le Biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler Langues, cultures et formation. 2007, Tours. **Annales...** Tours: Université François-Rabelais, 2007.

SOUZA, E. C. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida - Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: \_\_\_\_\_. **Histórias de vida e formação de professores**. Brasília, DF: SEED/MEC, 2007. Programa Salto para o Futuro,

\_\_\_\_\_. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2004

\_\_\_\_\_. **Memória (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec: Pesquisa e Ação Educacional**, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs for the study of teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). **The handbook of research on teaching**. 3.<sup>rd</sup>. ed. New York: Macmillan, 1986.

SOTERO, N. de A.; NASCIMENTO, M. L. O. do. Saberes experienciais e curriculares: refletindo a formação e a práxis do professor das séries iniciais do ensino fundamental. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4., 2012. Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: REALIZE, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/abr. 2000. Disponível em: <[http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2018.

\_\_\_\_\_; LAHAYE, L.; LESSARD, C. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, v. 4, p. 215-233. 1991.

\_\_\_\_\_; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Le travail enseignant au quotidien**. Bruxelas: De Boeck, 2000.

\_\_\_\_\_; RAYMOND D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Ano 21, n. 73, dez. 2000.

VARANI, A. Memórias de professores na pesquisa em educação: experiências que re-existem. In: \_\_\_\_\_. **Porque escrever é refazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007.

WARDE, M. J. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, G. N. et al. **Educação e transição democrática**. 4. ed. São Paulo: Cortez :Autores Associados, 1986. p. 73-91.

ZIBETII, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: construção para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/ago. 2007.

**APÊNDICES**

---

- A. Modelo de carta de cessão do direito das entrevistas
- B. Modelo de formulário de informações sócio profissionais das entrevistadas

**Apêndice A - Modelo de carta de cessão do direito das entrevistas**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CARTA DE CESSÃO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
brasileiro(a), maior, \_\_\_\_\_(estado civil), portador(a) do RG  
nº \_\_\_\_\_ e do CPF \_\_\_\_\_, declaro, para os  
devidos fins, que cedo o direito das entrevistas narrativas feitas pelo mestrando  
Wilton Carneiro Barbosa para que ele possa usá-la integralmente ou em partes,  
autorizando o uso ( ) do meu nome, ( ) do meu pseudônimo, sem restrições de  
prazos e citações, para a sua dissertação de mestrado, para efeitos de  
apresentação em congressos e/ou publicações, em meio digital, impresso ou outras  
formas de divulgação e publicação, desde a presente data. Abdicando direitos meus  
e de meus descendentes, subscrevo o presente.

\_\_\_\_\_

Piranhas - AL, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

**Apêndice B - Modelo de formulário de informações sócio profissionais das entrevistadas**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**INFORMAÇÕES SÓCIO-PROFISSIONAL**

Nome: \_\_\_\_\_

Faixa etária: 20 a 30 (  ); 31 a 40 (  ); 41 a 50 (  ); 51 a 60 (  )

Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

Formação no Ensino Médio: Magistério? SIM (  ) NÃO (  )

Em que ano? \_\_\_\_\_

Formação Universitária:

GRADUAÇÃO/Ano: \_\_\_\_\_

OUTROS: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como docente:

Na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_

Carga horária em que atua em escola: 20h (  ) 40 (  ) 60 (  )

Participa de alguma atividade comunitária? SIM (  ) NÃO (  )

De que tipo: Associação de Bairro (  ) Grupo religioso (  ) Grupo recreativo (  )

Outros: \_\_\_\_\_

Utiliza a internet?

Nunca (  ) Raramente (  ) Frequentemente (  )

E-mail: \_\_\_\_\_

**ANEXOS**

- 
- A. Narrativas escritas
  - B. Entrevistas narrativas transcritas de áudio
  - C. Diário de pesquisa

**Anexo A - Narrativas escritas**

Faculdade Pio Décimo

Pedagogia - 2017.1

Professor: Wilton Carneiro

Aluna: Maria Antoniele

### Minha história

Minha mãe contou algumas histórias de como eu gostava de ficar reinando em livros, e também o fato de ser muito curiosa e gostar de inventar histórias com as gravuras que olhava. Quando bem pequena lembro que minha mãe e meu pai saiam muito para trabalhar, foi quando ela teve a idéia de me matricular em uma escolinha que ficava perto de casa.

O nome da nossa tia era Nelma, a casa que estudávamos era bem grande tinha uns três quartos e uma área, lá havia vários livros de historinhas, um computador, e muito papel embrachado com o alfabeto escrito, e também gravuras que começavam com as letrinhas do alfabeto.

O computador nos chamava muita atenção, nossa tia logo percebia isso, então ela nos chamava colocava todos em fila para que olhássemos nosso nome na tela, com isso nós já estávamos decodificamos algumas palavras,

ou então colocava um enorme tapete de letrinhas para que ela apitasse e nós mais rapidamente possível pudéssemos formar nosso nome completo. Lembro que chegava em casa contava tudo a minha mãe, e assim acabava que estava revisando o que a professora tinha nos ensinado, foram mais ou menos uns dois anos com ela, logo após entrei na Escola Unex II, os métodos eram um pouco diferentes tinha bem mais crianças e nessa professora não tinha como dar auxílio a todos de uma vez só, porém eu entrei na escola já sabendo a ler e escrever.

Portanto eu na escola tive a oportunidade de começar a aprimorar tanto a minha leitura quanto minha escrita, os professores passavam muitas historinhas como "chapeuzinho vermelho", os três porquinhos," entre outras para que pudéssemos adquirir o hábito da leitura. Não posso dizer que parei de aprender, pois é uma longa jornada, posso falar que cada série que passei e cada professor que conheci, e os diversos métodos que eles utilizaram para me ajudar nessa caminhada foram e continuam sendo essenciais para minha prática.

Faculdade Pio Décimo  
 Pedagogia - 3º Período / 2017.1  
 Aluna: Mariana

## História de vida e trajetória de formação

Tenho 35 anos, nasci na cidade de Candeias na Bahia e vim para Piranhas, hoje conhecida como Centro Histórico, quando tinha 1 ano. Aqui em Piranhas sempre fomos muito pobres e não tínhamos muitos recursos. Morávamos em uma vila de pescadores onde meu pai tinha como única fonte de renda a pescaria.

Na cidade de Piranhas não tínhamos grandes nomes que se fizeram na vida com grandes profissões, isso era apenas para os que tinham famílias ricas. Desde a minha adolescência almejava ser um dia professora naquele lugar, comecei a trabalhar muito cedo aos 11 anos e nunca parei de estudar, mas não me imaginava viver a vida toda naquela vila de pescadores e muito menos me casar com algum daqueles homens em sua maioria.



machistas, preconceituosos, etc.

Queria falar muito na UNEX-I como escola de qualidade e sonhava em estudar nessa escola, porém, meu pai não aceitava. Os alunos de Piranhas que estudavam nessa escola normalmente eram pessoas de família mais estruturada financeiramente.

Quando terminei o ensino fundamental, meu pai permitiu que eu estudasse na UNEX-I, para meu espanto, me deparei com os meus professores da escola que estudava anteriormente estudando na mesma sala que eu, ou seja, eram meus colegas agora e por algum tempo me lamentei pela falta de base que tive no ensino fundamental.

Durante o estágio do magistério, consegui me sair bem e os professores da escola em que estagiei começaram a me chamar para substituí-los em sua ausência, e essas substituições foram ficando cada vez mais frequentes, apesar de muitas vezes nem receber por isso.

Assim que conclui o magistério consegui contratação na rede municipal de ensino e na perspectiva de melhorar a qualidade do meu trabalho entrei para faculdade no curso de Pedagogia, onde



pode encontrar embasamento para minha prática pedagógica. A faculdade te dá recursos para você solucionar os problemas e questões diárias encontradas na sala de aula. A prática aliada ao embasamento teórico recebido na faculdade lhe mostra soluções para as mais diversas situações do dia a dia. Comecei a minha carreira como alfabetizadora na zona rural do município, era muito angustiante e árduo o meu trabalho pelo fato das crianças iniciarem os estudos muito tardiamente e sem nenhum conhecimento de mundo. A maioria começava a estudar depois dos 6 anos, faltavam muito por que ajudavam os pais na roça e vinham de famílias analfabetas, então alfabetizar na 1ª série se tornava um verdadeiro desafio que com muito esforço e muita ajuda dos meus superiores eu acabava conseguindo. Por ser professora contratada não tinha estadia fixa numa mesma escola, depois que os professores efetivos eram lotados eu ia sendo encaminhada nas escolas que faltavam professores, e por esse motivo trabalhei em quase todas as escolas do município.



A 6 anos atrás aceitei um desafio ainda maior, sair do ensino fundamental e ir para educação infantil, tive muito medo de não conseguir pois a educação infantil exige de nós professores um cuidado, atenção, dedicação e tempo para pesquisa bem maior, já que na época a oferta de ensino para essa modalidade era muito pequena, mas recibi orientações de pessoas muito preparadas e que hoje são grandes ícones da educação no município de Piranhas.

Entre pra educação infantil e me apaixonei, a perspectiva de trabalhar com o lúdico, com o imaginário, instigar ideias de seres que até então imaginara tão frágeis e indefesos e sem ideias próprias. Puro engano, eles têm suas ideias, opiniões, pensamentos e são muito mais criativos que nós.

A oferta de formação continuada nessa área ainda é pouca, e ainda existe a ignorância de gestores que colocam os professores com menor rendimento e desempenho nas salas de educação infantil, por se ter uma ideia distorcida de que educação infantil é só balé, quando na verdade a educação infantil é a base e deve ser muito bem estruturada



para que assim como uma boa casa, dê sustentação a todas as outras etapas que vem depois do alicerce.

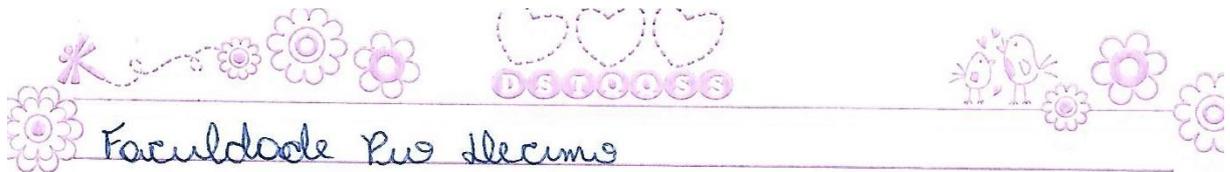
Esse ano passo por mais uma experiência nova, é o meu primeiro ano como professora em uma escola particular, ainda estou em fase de adaptação, mas já consegui alcançar metas traçadas para o longo do ano, o que me deixa muito feliz. Existe uma cobrança bem maior por parte dos pais de escola particular já que os mesmos pagam por uma qualidade de ensino "superior" as das escolas públicas. Os alunos são bem diferentes também, o aluno de escola particular vem de um meio social com mais recursos financeiros, tecnológicos, visuais e consequentemente as crianças recebem mais informações dialogam melhor e são mais questionadoras. Isso não quer dizer que na escola pública não existam crianças assim, existem, mas em um numero bem menor.

Hoje passo dizer que me sinto realizada com o que faço e não me imagino fazendo outra coisa, já pensei em mudar de profissão por conta da falta de reconhecimento, principalmente pelo fato de



por muitos anos ter sido professora contratada da rede pública e ser como um fantoche nas mãos dos políticos.

Agora almejo crescer profissionalmente com essa nova perspectiva, em um outro âmbito escolar, o de coordenadora em uma escola particular. Espero aqui realizar todos os planos e projetos que almejar.



Faculdade Rio de Janeiro

Disciplina: Alfabetização e Letramento II

4º período

Professor: Milton

Aluna: Maria Gore

texto

Meu processo de alfabetização

Comecei a estudar aos sete anos de idade, minha primeira professora foi a minha vovó com ela estudei dois anos, lembro que nesse período eu só cobria as letras no caderno e por isso gostava muito de ir para a escola, mas no ano seguinte minha vovó morreu e eu fui estudar com outra professora no primeiro momento fiquei triste porém com um tempo me acostumei com a nova professora.

Nos três anos seguintes apesar de não saber ler consegui passar para as próximas séries, acredito que devido os métodos utilizados pelos professores nesse período, lembro que passavam questionários para a prova, os textos eram tão repetidos que eu já tinha decorado. Aprender a ler só na quarta série com minha professora.

## **Anexo B - Entrevistas narrativas transcritas de áudio**

### **PROFESSORA ANTONIELE**

**Pesquisador:** Posso começar?

**Antoniele:** Pode. Que eu lembro mais ou menos assim... quando a gente era menor, a gente morava em Monte Alegre, Sergipe. Aí quando eu tinha mais ou menos uns cinco anos, minha avó faleceu, por parte de mainha, avós maternos. Faleceu minha vó e meu vô, aí, como mainha não tinha mais nada que prendesse ela lá, aí a gente veio pra Piranhas. Aí a gente veio pra cá, aí já morou na avenida Batalha, a gente sempre morou por aí, na avenida. Mudou, que a gente sempre morava na 38, que é a nossa loja, hoje em dia, depois pra 44, mas sempre ali próximo. Aí eu lembro quando a gente chegou por lá, eu tinha cin... quase cinco, meu outro irmão Niel tinha uns três, e a gente era muito feliz lá, porque nesse tempo era tudo muito... muita liberdade, né? Liberdade no sentido da criança... ela era realmente criança, né? Brincava muito de bola, de chimbra, menino junto de menina, sempre assim. Eu lembro que depois, a gente, do número 38 da avenida Batalha, a gente foi pro 44. Aí eu tinha cinco anos e meio, Niel tinha completado seus quatro, aí foi quando a gente entrou na escola. Nossa mãe colocou porque, antes tinha isso de, não tinha, tipo escola pra receber o aluno com quatro, cinco anos não, era tipo como se fosse uma professora formada que pegava sua casa e colocava a menina pra estudar, aí a gente foi. O nome dela era Neuma. Aí eu lembro que lá era muito interessante porque eram muitas crianças, não era uma faixa etária só, eram várias faixas etárias juntas, e o que já me chamou atenção nesse tempo, era porque a filha dela tinha muitos brinquedos, todos eram educativos, a maioria era educativo, e a gente brincava mais do que estudava, só que dentro de um contexto de que a gente conseguia aprender. Eu lembro muito muito, a gente lembra do computador porque há 20 anos atrás, o computador era uma coisa muito interessante, né? A gente nem pegava com medo (risos) a gente lembrava desse computador. Ela realmente interagiu muito com a gente, tanto com o computador, que ela fazia nosso nome, tipo botava imagens no computador e a gente falava “uma abelha começa com que letra”. Era muito interessante, como dinâmica no tapete ilustrativo no chão, várias

dinâmicas ela fazia, e isso aí a gente ficou quase dois anos, porque na escola, realmente só entrava com sete anos. Quando a gente foi pra escola com sete anos, a gente já levou uma bagagem, a gente já tinha um aprendizado.

**Pesquisador:** Hum.

**Antonieie:** Então em momento algum as séries iniciais pra mim... tiveram dificuldade, porque a gente já foi com aquela bagagem, já foi sabendo uma letrinha, escrever uma letra bonita, a gente já foi com essa bagagem pra escola. Porque era muito interessante naquele tempo, hoje em dia é também, mas mais naquele tempo, os pais eram muito participativos, quando tinha festa de São João, eu lembro que um ano eu fui a Rainha do Milho, minha mãe se desdobrou, quase *ranca* os cabelos (risos) pra vender bilhete e eu ser a rainha do milho, e até hoje a gente tem essas fotos. Também eu lembro muito da escola no tempo de feira de cultura. Todo mundo esperava o ano todo pra chegar a feira de cultura, que era muito bom, muito bom, apresentações, e a gente decorava, porque a gente não aprendia, a gente decorava, decorava um texto enorme pra poder explicar e era muito bom, muito gratificante mesmo. Eu lembro que em casa, como a nossa mãe trabalhava de feira, minha mãe e meu pai, ela não tinha muito tempo de... de... tá sentada né, mas ela sempre comprava livros pra gente, queria que a gente fosse ler, mesmo que ela não tivesse lá, mas ela né, sempre teve esse cuidado, da gente tá lendo livro e tudo. O que também marcou muito na nossa infância, assim com a nossa mãe, foi a questão do Papai Noel, porque todo ano a gente esperava, que a gente acreditava que tinha Papai Noel, e quando era em dezembro, a gente passava o ano todinho esperando presente, quando era no fim do ano sempre, ou meu irmão ganhava aquelas motinhas dos policiais, não tem? Que os policiais iam em cima e eu era uma boneca que andava (risos), que engatinhava. Todo ano a gente esperava por esse tempo, era muito bom, muito bom mesmo. A gente sempre morou ali, a gente foi crescendo, sempre morando ali, aí depois a gente estudou na... depois que a gente saiu da Tia Neuma, a gente foi pra UNEX-II.

**Pesquisador:** Certo.

**Antonieie:** (A gente) ficou lá até o quarto ano, quando foi na... quinta série que é o sexto ano, a gente foi pra UNEX-I porque a escola era mais avançada. Nesse tempo era CHESF, né, e nesse tempo era bem mais avançado e a gente foi pra lá. E o que

eu lembro que me frustrou nesse tempo que, eu vim aprender hoje em dia, equações... eu não aprendia equações naquele tempo. Eu não sei como era que eu passava em Matemática, mas eu não aprendia, fui aprender depois do 3º Ano, com o professor do 3º Ano foi que eu vim aprender. A gente ficou lá na UNEX, realmente o ensino era bem mais avançado, a gente ficou lá até a 8ª série, aí foi quando começou a questão de paradas, a escola para, né, aí a gente foi pra Olho d'Água, estudei três anos lá em Olho d'Água, também foi muito proveitoso em Olho d'Água. Aprendi bastante, que a maioria dos professores eram daqui, a gente já estava acostumado, a gente foi pra lá. O que também assim marcava muito era porque o nosso pai era muito rígido, então não tinha esse negócio de reprovar jamais, a gente já estudava o ano todo, porque no fim do ano, de forma alguma passava por nossa mente essa questão de reprovar, não. Ele também era muito rígido no sentido de deixar a gente sair pra festas, a gente não saía, ele deixava a gente brincar só durante o dia, nunca à noite. Esse negócio de namorar, essas coisas não existiam. Ele passou muitos valores pra gente. A gente é de uma família assim, que seu meu pai chamasse “vamos tomar banhos todos nós dentro do banheiro”, nós todos tomávamos banho e não tinha maldade. É isso que eu tento passar pro meu filho hoje. Não tem essa questão, nunca teve essa questão de maldade. Acho que a gente parou de dormir na mesma cama de minha mãe e de meu pai depois dos nove, dez anos que a gente já tava grande, porque até dormia todo mundo junto, não tinha isso e foi, é uma coisa que marca muito a gente, que hoje a gente não vê essa simplicidade, né, querem sempre adiantar, sempre adiantar, a criança tem que saber disso, não, é naturalmente que acontece né, hoje não tem mais isso. A gente tenta fazer isso com nosso filho, muito porque isso é um princípio muito, fui criada num... fez errado, leva uma chibatada (risos). Apanhei, apanhei e não, nunca guardei rancor de meu pai, e quando eu apanhava, não era eu só não, era meu irmão, porque o outro ficava rindo, apanhava também (mais risos), apanhávamos os dois, aí depois que a gente ficou de maior, aí foi quando eu, minha mãe disse “filha, faça uma faculdade de Pedagogia”.

**Pesquisador:** Certo.

**Antoniele:** Por uma questão daqui na região ter uma faculdade de Pedagogia e também por o acesso ser melhor, mais barato, né, que a gente não podia investir numa coisa mais alta, e eu comecei a fazer a faculdade de Pedagogia por ser o que

tinha a princípio. Gostei da faculdade, porque ela abrange, né, ela é muito abrangente, ela não é... quem for fazer uma faculdade de Pedagogia, não pense que ela vai ensinar, não, a gente vai passar pra você o que você vai dar pra seu aluno, não, ela vai *abrangir* o seu conhecimento, né, de tal forma que você vai, você vai se formar um professor, né, por isso que eu acho tão importante uma faculdade presencial, porque quatro anos, a gente aprende bastante, eu acho que é essencial uma faculdade de Pedagogia ser presencial. Quando comecei a faculdade em Canindé do São Francisco, nisso meu irmão ainda tava se formando... foi, foi quando eu conheci meu esposo, aí a gente já era amigo de infância, que a gente sempre morou na mesma rua, a gente veio a se casar, só que eu continuei a minha faculdade... a faculdade... me marca muito porque eu aprendo muita coisa, muita. Sempre faço meus trabalhos, nunca paguei pra ninguém fazer e nem nunca me dispus a não fazer, eu acho que por isso que eu carrego uma boa bagagem, porque eu sempre procuro fazer, o que eu posso eu sempre procuro fazer, e a gente... depois de um certo tempo, meu pai veio a falecer e a gente vê como é... a... quanto é importante base da casa, porque quando o pilar maior se desfaz, a gente vê, né, a gente diz “não, não é assim”, mas é, porque quando meu pai faleceu as coisas mudaram bastante, bastante, é como se meu pai tivesse saído e eu ficasse como o pilar, então por isso que eu não posso me afastar tanto da minha família, porque agora o pilar sou eu, eu me vejo como... eu sou parte essencial agora da minha família, que não tem como, né, ficarem sem a minha presença. Aí depois que meu pai faleceu e que meu filho João nasceu, não atuo mais por causa do nosso negócio, né, que o negócio que o meu pai deixou requer que eu esteja lá, mas continuo estudando, trabalhei três anos na área de educação infantil, gosto muito, muito, muito, gosto muito da área da educação.

**Pesquisador:** Você participou... ou participa um pouco da formação de seu irmão mais novo, Matheus, de pegar no pé, de ensinar em casa, alguma coisa de escola?

**Antoniele:** De Matheus já foi diferente porque, assim, não é na maioria dos casos, mas o Matheus ele... ele absorveu algumas coisas da nossa família, mas não tudo, porque a gente tentou, assim, a gente criou ele da melhor forma possível. Quem é de fora não sabe que ele é adotado, porque não percebe, não percebe, né, que a gente... nós somos todos... o que é de um é de todos, mas querendo ou não, a gente carrega a bagagem da família, não tem como não carregar. Mainha também

tentou colocar ele com a mesma professora, só que aí ele, ele não conseguiu... não sei se os anos mudaram e ela mudou também a forma de educar. Ele... de princípio ele teve como se fosse um choque, não queria ir mais pra escola. É tanto que ele, como se mainha tivesse botado pra ir: “não, você vai”, porque ela não entendia, né? “Os meninos foram, você vai também”, aí ele teve que ser acompanhado por uma psicóloga, porque não queria ir mais pra escola. Ele pegou aquela coisa de “ah, não vou, não vou”, até hoje ele tem isso de não querer ir mais pra escola, e a psicóloga disse que era de quando ele era menorzinho, que mainha colocou ele, tipo mandado como se fosse a pulso, porque antes o que a mãe dissesse, a gente tinha que fazer, né, e ele não consegue, assim, por mais que a gente tente inserir ele, tudo, mas sempre tem alguma coisa que é diferente, não sei o que é, mas sempre tem um sentimento diferente, não sei qual, mas sempre tem. A gente, que é bem próximo, percebe que tem alguma coisinha diferente nele dos nossos princípios, e também foi diferente, porque no nosso tempo, uma pisa que um pai desse num filho, tudo bem, agora não pode mais, né, infelizmente (risos). Infelizmente não pode. Aí ele cresceu assim sem apanhar, tipo, como ele chegou, mainha e painho já eram mais velhos, nós éramos mais novos, então sempre dava tudo do bom e do melhor pra Matheus, né, aí infelizmente foi aí que acho que a gente errou.

**Pesquisador:** Entendo. Como foi seu processo de alfabetização, quando você entrou na escola formal? No caso, você diz aqui que foi UNEX-II.

**Antoniele:** Isso. O processo de alfabetização, ainda lembro, foi a professora Sandra... e foi bem legal. Porque quando ela... ela passava realmente alguma coisa de... porque naquele tempo na 1ª série era realmente isso, você ia conhecer o alfabeto, né, e a gente... eu já sabia, então pra mim era bem mais fácil no desenvolvimento, quando ela passava alguma coisa, eu já participava da aula, se ela passasse alguma atividade, eu já sabia desenvolver sem a ajuda dela, porque eu realmente fui compreendendo, quando eu fui pra escola, realmente fui compreendendo... essas questões.

**Pesquisador:** Certo. E no ensino fundamental maior, como se diz, naquela época era 5ª a 8ª série, como foi sua relação com os colegas, o impacto que você teve de deixar de ter uma professora só pra ter várias, a sua relação com os professores?

**Antonieie:** Assim, de... logo de cara foi um impacto porque a gente estudava na UNEX-II e foi pra UNEX-I, então quando você muda de escola, querendo ou não, você deixou seus amigos e é um aprendizado totalmente diferente de uma escola pra outra. Então eu senti o impacto sim, tinha vários professores, tipo, a forma era totalmente diferente de uma escola pra outra, então a gente sentiu o impacto. Bem, é tanto que nossas notas, que eram boas na outra escola, quando a gente mudou pra UNEX-I, aí já foi regular. Por um bom tempo, foi regular até a gente se adaptar.

**Pesquisador:** Certo. E no ensino médio?

**Antonieie:** No ensino médio foi mais tranquilo porque... aí eu já tinha essa bagagem da UNEX-I, né, que era bem mais puxado. Quando a gente foi pra Olho d'Água, lá não era tão puxado, mas era bem rigoroso também lá, né, porque os professores eram muito bons, a maioria era daqui da UNEX-I, mas foi bem tranquilo lá. Teve até questões de que... da 5ª a 8ª série eu não tinha compreendido, tinha professores lá que souberam passar, bem, bem mais diferente essas questões e eu aprendi bem melhor.

**Pesquisador:** E com relação ao nível superior em Pedagogia, você já disse que deu uma abrangência boa, né, mas quando você chegou na prática, Antonieie, pra dar aula... a gente sabe que a teoria é boa, mas tem coisa na prática que só é nossa, quando a gente se depara realmente com a realidade. Como foi esse choque de realidade?

**Antonieie:** O choque é que, as pessoas ainda estão naquele tempo de que você precisa mostrar trabalho, então “eu venho da faculdade sabendo”, e isso tenho até hoje que uma criança, nos anos iniciais, ela não precisa ler e escrever, ela precisa ter contato com conceitos, ela tem que saber um conceito de alto, de baixo, grande, cheio, vazio, ela tem que ter esse conceito. E na prática é diferente, eles cobram muito que você realmente puxe do aluno uma série de assuntos que não é necessário, então você ficava naquela questão: “eu vou ensinar o que realmente é certo ou vou atender a uma coisa maior”, né? Porque eles pedem, “não, vocês vão ter que, que...” eles fazem avaliação, na maioria das vezes, numa criança que não tem necessidade, porque uma criança sabendo *grande, alto, baixo*, isso é o que ela precisa saber. Ela precisa saber... ter uma noção ali de linha reta, linha torta, é tanto que hoje, eu já fui questionada: “por que você não muda seu filho de escola? porque

meu filho tá na Arco-Íris”, eu disse: “porque meu filho sabe o que é em cima, o que é em baixo, o que é grande, o que é pequeno, o que é alto, o que é baixo”. Meu filho não precisa saber ler com 3 anos e escrever, não. Meu filho, com dois anos, ele aprendeu a andar de bicicleta, por que? Ele tem uma coordenação ótima, então é isso que meu filho precisa saber. Meu filho não precisa saber escrever não, quando for o momento certo, eu vou estar em casa com ele ajudando, mas agora não, e é tanto que a gente já viu isso na faculdade que, se eu forçar meu filho agora, mas tarde ele trava, e isso é provado, mais tarde ele trava, porque já foi puxado demais dele, e sem necessidade nenhuma.

**Pesquisador:** Em relação à formação continuada, você teve... como é sua formação continuada ou como foi sua formação continuada? Você participa de congressos, palestras, cursos oferecidos pelas secretarias?

**Antonieie:** Assim, às vezes, têm cursos oferecidos pelas secretarias, muito interessante, muito interessante, só que às vezes não são voltados pra gente. Por sermos contratados, nem sempre a gente tinha aquela disponibilidade de pode ir, não, a maioria das vezes, né, eram ofertados, mas não... nem sempre tinha a disponibilidade, mas tinham cursos, eu fiz alguns muito interessantes, com uns professores muito interessantes, eu fiz alguns.

**Pesquisador:** Você escolheu ser professora?

**Antonieie:** Não, eu acho que fui escolhida, mas no final, acho que eu realmente nasci pra ser professora mesmo.

**Pesquisador:** Se identificou?

**Antonieie:** Me identifiquei. Nessa questão de aprendizagem, de realmente passar o conhecimento da base, eu gosto, da base, não anos mais pra frente, mas da base eu gosto de trabalhar com ela.

**Pesquisador:** E, qual a avaliação faz de si mesma como professora?

**Antonieie:** Muito boa. Eu creio que muito boa porque os três anos que trabalhei, as turmas mais calmas eram as minhas sempre, então não é coincidência. O primeiro ano, tudo bem ser a minha, mas três anos que eu trabalhei, sempre as mais calmas foram as minhas, as que mais... tinha que você realmente chamar atenção e eles saber eram as minhas. Os três anos, nem todos saíram como elas queriam,

escrevendo, sabendo, não, mas na minha consciência, eu sabia que tava certa porque eles sabiam os conceitos, sabiam o que realmente precisavam saber, e minha consciência saiu tranquila, porque a minha parte eu sabia que tava fazendo certo, de passar realmente o que eles necessitavam, não o que queriam que eles aprendessem, não, que não tinha necessidade.

**Pesquisador:** Antoniele, pra finalizar, quando você mergulha na sua história de vida e na sua trajetória de formação, que foi isso que você fez agora, não é? O que é que você observa, o que é que você aprende com você mesma, com aquela Antoniele de criança até os dias de hoje?

**Antonieie:** Eu acho que, assim o que aprendo é que os conceitos que foram passados pra mim foram muito essenciais, muito realmente, e que a minha formação, acho que foi realmente o que eu precisava. De início, eu achava que não, mas realmente foi, eu precisava, e mudei bastante porque antes eu tinha uma visão de... vamos dizer... que eu não podia abrir mão de nada, que a vez sempre era minha, e hoje eu não tenho mais essa visão. Eu não tenho mais isso de... ah, eu bater de frente não. Quando você achar que tá batendo de frente e você tá ganhando, às vezes não. Você tem que saber abrir mão, na maioria das vezes, porque é melhor os dois lados saírem ganhando do que só o seu. Antes eu não tinha essa visão hoje eu tenho.

**Pesquisador:** Então acredito que é isso, Antoniele. A não ser que você tenha alguma coisa...

**Antonieie:** Não, só isso mesmo.

**Pesquisador:** Só isso mesmo, não é? Então, desde já, muito obrigado, viu!

## **PROFESSORA MARIANA**

**Pesquisador:** Pode começar

**Mariana:** Bom! Meu nome é Mariana né, eu vim da cidade de Candeias, nasci em Candeias no interior da Bahia, e quando eu tinha por volta de um ano aproximadamente, meu pai veio embora porque ele é daqui da cidade de Piranhas e ele veio embora trazendo a mim e a minha mãe junto com ele né, e por muito tempo é... aqui ele não tinha fonte de renda, porque quando ele estava em Candeias, ele trabalhava em firmas né e aí quando ele veio embora ele passou a sobreviver da pescaria, e... era um sofrimento muito grande porque... logo em seguida vieram minhas duas irmãs e a minha mãe já tinha mais três filhos, então era uma casa cheia de pessoas, eram oito pessoas numa casa e sobrevivia apenas da pescaria, então quando a pescaria era boa, então a gente sabia que tinha a feira da semana, quando a pescaria era ruim a gente sabia que não tinha pescaria da semana... a feira da semana e assim, é... as condições que a gente vivia, é, não tinha água encanada, a gente tinha energia elétrica, não tinha água encanada, água encanada... tudo era feito no rio, banho, é... água pra alimentação, água pra fazer comida, água pra tudo, tudo a gente tinha que buscar no rio, a roupa era lavada no rio, a louça era lavada no rio, então a gente tinha, passava por diversas dificuldades e... eu costumo dizer que não foi, assim, é... de todo mal né?

**Pesquisador:** Sim

**Mariana:** Porque eu acho que hoje eu valorizo tudo o que eu tenho por conta do que eu passei lá atrás, talvez se eu não tivesse passado eu não valorizasse tanto, mas, assim, eu percebia a... a questão de que, eu fui crescendo, comecei a estudar, mas, pros meus pais estudo não, não tinha tanto valor, pra eles se estudassem tava bem, se não estudasse também tava bem, mas eu não queria ficar naquilo né! E eu via assim, eu via as outras pessoas, né. “Eita! O filho de fulano virou advogado, o filho de não sei quem virou isso”, aí quando eu falava pra minha mãe ou pro meu pai eles costumavam dizer assim: “minha filha, bote.. bote uma coisa na sua cabeça, as águas só corre pro mar...” (risos). “As águas só corre pro mar”, e eu não entendia o que que eles estavam querendo dizer, que na verdade estavam querendo dizer que essas pessoas se formaram né, chegaram a esse patamar por conta da condição financeira que eles tinham e que a gente não tinha. Muitas vezes a gente ia pra escola, não tinha o caderno e a gente recebia o quitizinho (*kit*) que o Estado dava na época, tinha um caderninho, pequenininho, um caderninho brochura, uma caixinha de lápis de cor, alimentação da escola, tudo por conta da escola, e então assim, a

gente não tinha essa perspectiva de que “ahhh, vai ser um advogado, vai ser um doutor”. Hoje a gente sabe que isso tá bem próximo da gente, basta a gente querer, né? Tá aí! A prova disso é meu marido, né? Mas naquela época não era tão fácil, até porque pra você fazer uma faculdade, você tinha que viajar. Tinha que ir pra fora porque por aqui por perto não tinha, então quando fui crescendo eu vi essa necessidade de meus pais, eu precisava de uma roupa, mas meu pai tinha oito pra dar roupa e às vezes comprava pra um e quando comprava pro... pro segundo... (Risos)

**Pesquisador:** Pode continuar...

**Mariana:** Quando comprava pro segundo, é... a do primeiro já tava usada né, batida e aí ia pro terceiro, então comecei ver essa necessidade de... de não ter, não ter um brinquedo pra brincar, e quando surgiu a oportunidade de trabalhar na casa de alguém aos 11 anos, eu mergulhei de cabeça, porque, de certa forma, eu sabia que era a minha independência, e meu pai, ele prendia muito a gente por ser meninas, ele só tinha meninas, então tinha todo aquele cuidado de “vai arrumar namorado, vai fazer isso, vai fazer aquilo”, então ele prendia muito a gente e aí a... o fato de eu sair pra trabalhar era uma forma também de eu me libertar disso, de eu ter mais liberdade, de eu conhecer pessoas, de eu falar com as pessoas que eu não podia, e aí depois que eu comecei a... a trabalhar na casa dessa pessoa, essa pessoa pagava a escola pra eu estudar, porque na época era uma escola cenicista e era pago. E aí ela pagou pra mim eu acho que até o 8º ano, é... na época 8ª série né, que hoje é o 9º ano. E ela pagava todo mês aquela mensalidade pra eu estudar, eu e as outras funcionárias que trabalhava na casa dela, ela pagava pra todo mundo e aí quando eu cheguei nessa fase, mais ou menos no 8º ano, eu comecei a me dar conta de que aquilo dali pra mim era pouco.

**Pesquisador:** Sim.

**Mariana:** Eu queria... queria um pouco mais e aí foi quando eu fiquei na ideia de vir pra UNEX-I. Eu via aquelas pessoas... saíam, saíam de lá de Piranhas, vinham pra UNEX-I aqui no bairro Xingó, e aí eu ficava na ansiedade, né. Ah! Como eu queria estudar lá, e as pessoas diziam como a escola era boa, que tinha um laboratório e dentro do laboratório... minhas primas estudavam e elas contavam: “tem um laboratório e tem uns potes cheios de feto, cheio de não sei o quê”, e eu ficava

imaginando como seria aquele laboratório e... e desejando ir pra lá, mas meu pai não permitia por conta do machismo, que eu ia ficar muito solta, que ele não ia ter controle sobre mim e aí continuou, quando eu fiz 15 anos eu vim trabalhar na... na lanchonete do hospital. Depois da lanchonete do hospital, conheci várias pessoas aqui e aí com esse... essa saída pra vir pro Xingó trabalhar, ele foi começando a... a liberar, a deixar que eu saísse mais e aí, foi aí quando eu... quando eu comecei a insistir pra vir estudar aqui e ele deixou. E aí eu vim, mas já era ensino médio, já tinha terminado o fundamental maior. Vim pro ensino médio e aí quando eu cheguei aqui que eu me deparei com as pessoas que estavam estudando comigo, eram os meus colegas de sala e eu dizia: “eles não são formados? E... e era eles que me ensinavam e, eu não acredito não!” E aí com o tempo foi passando e eu fui percebendo a... a bagagem que eu tinha trazido lá da outra escola era mínima.

**Pesquisador:** Hunrum.

**Mariana:** O que eu sabia era pouco, eu percebia pelas notas que eu tirava, eu sofria muito pra conseguir fazer as provas principalmente quando era, quando era Matemática, professora Sueli, Física, Solange, porque, na verdade eu não tinha conhecimento nenhum daquilo, então quando eu ia pro cálculo em si eu só tirava nota baixa e aí eu fui insistindo, insistindo, tinha aqueles colegas que, que decidiam ajudar a gente e a gente se juntava, as meninas de Canindé. E a gente se juntava, elas ensinavam a gente até quando eu consegui sair do ensino médio e aí é... eu conheci Mara lá no, no ensino médio, magistério, e ela me chamou pra trabalhar com ela na loja dela. E aí ela assinou minha carteira, eu fiquei dois anos, só que quando eu terminei o ensino médio, eu já consegui um contrato no município como professora, então eu saí da loja e fui trabalhar no município.

**Pesquisador:** Ensino médio que você se refere era o ensino médio regular ou era magistério?

**Mariana:** Eu fiz os dois. A noite eu fazia magistério, de manhã eu fazia o que era chamado científico, né? Eu fiz os dois, paralelos, e aí quando eu saí do magistério é... no estágio, as pessoas já começaram: “você não quer me substituir? Você quer me substituir?” E aí fiquei substituindo a Irmã Dione, é... Lurdinha, e aí naquelas substituições, as pessoas começaram a me chamar pra lá, me chamar pra cá e eu comecei a ir, e aí quando eu terminei, o município me chamou, eu consegui um

contrato, e aí no município eu fiquei 16 anos contratada, contratada, contratada, e aí quando a gente entra no município é assim: quando você é recém-formado, normalmente eles lhe colocam na zona rural, talvez pela falta de experiência e tal, a questão do... do nível das turmas, né, então eu fui colocada pra zona rural e pra mim foi um desafio muito grande, porque não tinha educação infantil e os alunos já entravam com 6 anos na... no... na primeira série na época, né?

**Pesquisador:** Sim.

**Mariana:** E pra mim foi um desafio muito grande porque era o meu primeiro ano, eu tava pegando alunos... é... uma turma cheia, e os alunos não sabiam nem segurar o lápis. Então você tinha que fazer o processo da educação infantil junto com o processo de alfabetização tudo em um ano só. E tinha dias que eu ficava assim angustiada. “Meu Deus, eu vou dar conta? Meu Deus, eu vou dar conta? Como é que eu vou fazer?” E minha coordenadora era Jausênia, e ela me ajudava muito, e ela ia me dando dicas, “vá fazendo isso, vá fazendo aquilo” e aí quando terminou o ano que eu tinha conseguido, assim, pra mim foi, assim, dizer assim, você deu seu sangue o ano todinho, você sofreu, mas no final a coisa deu certo.

**Pesquisador:** Certo.

**Mariana:** E aí eu fiquei na zona rural por durante três anos seguidos na mesma escola, e aí foi quando eu engravidei do meu primeiro filho, e aí eu consegui a transferência pra cidade pra ficar próximo pra amamentar, né? E aí eu fui rodando o município inteiro. Saí rodando, fui pro Piau, fui pra... pra Tanquinhos, fui pro Piau, pra Poço Doce II, Passagem do Meio, aí... Escola Nossa Senhora da Saúde, Escola Marinita, CEMED, acho que quase todas as escolas do município (risos) eu trabalhei e... assim, as primeiras experiências minhas foram sempre com fundamental.

**Pesquisador:** Hunrum.

**Mariana:** Eu não... eu tinha um receio de educação infantil, dizia: “não, não vou saber lidar com esses meninos pequenininhos não e tal”, mas aí quando foi em 2011 me deram uma educação infantil, aí eu relutei, relutei, mas era... como os concursados são encaixados, depois o que sobra, aí os contratados são chamados. E aí eu fui, aceitei o desafio, mas aí eu me encantei! Eu vi que era totalmente diferente daquilo que, que eu tinha ficado a vida toda e aí eu não quis mais sair da

educação infantil. E pra mim foi assim, uma benção! Eu... é... eles são pequenininhos, mas é mais fácil de você conseguir fazer eles entender o porquê é... eu percebo que quanto maior, mais eles desafiam você, e quanto menor, mais eles vão tentando seguir os seus passos. Tá entendendo?

**Pesquisador:** Unrum!

**Mariana:** E pra mim foi uma, uma luta muito diferente e... saí de lá de Piranhas pra vir pra cá, teve uma mudança assim radical, porque lá eu ficava presa ao machismo do meu pai né, com medo do que eu ia fazer, do que eu ia deixar de fazer, se... eu ia continuar virgem, se eu ia encontrar alguém, um... como ele dizia “um malandro por aí”. E... e eu via assim, os homens daquela cidade, eles eram machistas. Ahh, o homem não podia lavar um prato, o homem não podia varrer uma casa, o homem não podia fazer um serviço que a mulher faz, porque ele era criticado, ele era é... assim, quando saía na rua ficava aquela turminha de homem que fica rindo, “Ói fulano, ói fulano que faz isso, que faz aquilo”, e eu não me via naquela realidade. Eu sonhava em sair de lá. Eu... eu nunca imaginei eu casada com um daqueles homens, nunca passou pela minha mente.

**Pesquisador:** Hunrum.

**Mariana:** Então, quando eu vim pra cá que eu consegui trabalhar, eu já consegui minha independência. Então quando eu entrei no município, mesmo que sendo contratada, então eu vi a minha chance de liberdade, porque aí eu tinha condições de pagar uma faculdade. Que foi o que eu fiz, depois de um tempo entrei pra faculdade, tenho como pagar a faculdade. E hoje eu acho que só tenho o que eu tenho por conta de tudo isso, dessa trajetória, desse trabalho, desse, desse... talvez se eu tivesse feito as vontades do meu pai, de ter ficado o tempo todo dentro de casa como ele queria que eu não fosse trabalhar, que eu não fosse estudar, talvez se eu tivesse ficado esse tempo todo, talvez hoje eu fosse uma semianalfabeta, talvez hoje eu não tivesse um emprego, tivesse ainda dependendo dele, né, e tivesse me acomodado como minhas irmãs mesmo, nenhuma das duas faz faculdade, nunca tiveram interesse de estudar e eu pego no pé da minha irmã que é concursada pois digo a ela: “você tem o PCC (Plano de Cargos e Carreira) da escola, a faculdade aumentaria o seu salário e você fica presa aí, eu não sei a o quê”, aí agora ela começou a estudar, mas tem a outra que nunca teve interesse,

terminou o ensino médio e por ali parou, é como se... é... não tivesse mais nada a frente. “Não! Isso aqui tá bom, o salário mínimo tá bom” e eu... e eu não quero isso para os meus filhos.

**Pesquisador:** Certo.

**Mariana:** Eu digo pra eles todos os dias, hoje, ontem à noite eu conversando com mãe e eu falando pra ele: “mainha, você precisa estudar muito, porque hoje só tem alguma coisa quem estuda muito. E ele vê o pai dele estudar quatro horas por dia, eu digo a ele: “seu pai só tem um emprego bom porque ele estuda quatro horas por dia. Quantas vezes você ver seu pai estudando?” Aí ele: “todos os dias”. Aí eu digo: “então! Pois você precisa estudar todos os dias. Tire pelo menos uma hora por dia para leitura pra ler um livro, pra ler alguma coisa, mesmo sendo um livro infantil, um gibi, mas tire uma hora para leitura”, e aí ele é muito preguiçoso, Ruan. Ele é muito inteligente, mas muito preguiçoso. E aí eu digo a ele: “Olhe! Você tem um potencial ótimo, você é muito bom em informática, você mexe em tudo no computador, você cria um monte de coisa, então você pode aproveitar esses potenciais e fazer uma faculdade, pra se dedicar a uma profissão, entendeu?” E eu cobro muito isso deles porque eu não fui cobrada.

**Pesquisador:** Certo.

**Mariana:** Minha mãe nunca me incentivou a fazer uma atividade de casa. Meu... meu pai menos ainda, quando a gente fazia alguma coisa errada, ele dizia assim: “pois eu vou tirar você da escola”. Então é o contrário, era contramão porque pra eles o incentivo era não estudar. Não sei se por causa da despesa, não sei se... se porque eles não estudaram. Eu ainda consegui fazer minha mãe fazer o EJA, ela fez o EJA, concluiu até o... acho que é o 4º ano, porque era eu a professora. Então eu incentivei, ela ia trabalhar na mesma escola que eu, e eu dizia assim: “a senhora não já vem trabalhar, a senhora chega mais cedo, faz a limpeza da escola e a senhora já fica pra estudar, a senhora não tem que me esperar pra voltar pra casa? Então, o tempo que a senhora tá me esperando é o tempo que a senhora estuda”. E aí eu consegui, ela terminou o quarto ano, mas depois não estudou mais (risos), era só enquanto eu tava ali pegando no pé dela, então assim, ao mesmo tempo eu agradeço aos meus pais porque todo esforço, eu via o esforço deles, meu pai se vira nos trinta até hoje, é eletricista e mexe com encanação e faz uma pintura da casa e

faz um reboco e faz as coisas dele, assim, eu vejo que ele é uma pessoa esforçada. Ele não teve oportunidade, ele não estudou, então, é, se ele tivesse estudado, talvez fosse melhor pra ele, né? Pra minha mãe do mesmo jeito, aí hoje eles se acomodaram com o concurso, com ganhar o salário mínimo e tá tudo ok, tudo resolvido. Minha mãe já tá aposentada, continua trabalhando e meu pai continua trabalhando, ainda não se aposentou porque homem demora mais, né? E fica nesse... nesse comodismo de não tentar nada. Essa semana eu disse a ela, ela tava falando sobre estudar e eu disse a ela: “mãe, mas não tem idade pra estudar não, a senhora pode tá com 80 anos, e ela diz “eu vou estudar, eu vou estudar”. Eu digo: “até parece que a senhora vai” (risos), porque tem que pegar no pé, se não eles não vão. Eles foram criados dessa forma e, assim, a gente percebe pela família... dos primos, quantos têm faculdade? Eu só conheço Cristiane e Avanylla que tem faculdade, duas! O resto não tem, uma família grande, enorme, que a família do meu pai é enorme, mas poucos têm faculdade. Na família da minha mãe, só uma tem faculdade, porque o estudo não está... Minha mãe, a família da minha mãe mora numa tribo indígena. Minha mãe é indígena, né. O... o irmão dela é pajé de uma tribo e mora no interior de Pariconha, e eles não têm... estudou, terminou o ensino médio pronto. É o que a... o município oferece, o município ofereceu até o ensino médio pronto, terminou o ensino médio, parou. Não tem perspectiva, tá entendendo? Estudar pra concurso, não, parece que não passa pela cabeça de ninguém que é... é uma garantia, é uma seguridade, você vai ter pro resto da vida, sabe? Por mais que seja mínimo, mas depois você pode tentar outro. Mas eles não têm essa perspectiva. Entendeu, Wilton?

**Pesquisador:** Entendi. A questão do... do... da influência do magistério e do curso de pedagogia na sua prática, houve influência ou há influência? Contribuiu?

**Mariana:** Eu acho que sim, eu acho que muito, porque, muito do que eu aprendi lá, eu usei na prática, e com o dia a dia, você vai aprimorando, né? Aquilo que você usou que não deu certo, você muda alguma coisa, depois com o tempo veio a internet, você encontra de tudo, metodologias, técnicas, é... é... dinâmicas, hoje você encontra tudo na internet, né? Hoje tem uma facilidade enorme e eu uso muito.

**Pesquisador:** Hunrum.

**Mariana:** Na escola pública é diferente, que agora eu tô na (escola) particular. Na particular, o livro, ele já vem direcionando, né, o que você vai fazer. Você recebe um livro, o... a minha coleção vem o livro, e no livro tem, por exemplo, o assunto de hoje são os seres vivos, então tem três, quatro estratégias da página de hoje lhe dando estratégias pra você usar, você pode fazer assim, você pode fazer de tal jeito, você pode colar cartaz, você pode levar uma planta, então, a escola particular lhe...já lhe dá um direcionamento, porque o livro dá esse direcionamento. Já na escola pública não, você tem que se virar nos trinta, né, você tem que buscar, você tem que pesquisar, é... pensar estratégias, ver o que deu certo, o que não dá.

**Pesquisador:** Hunrum.

**Mariana:** Então, muitas vezes quando você tem um coordenador bom, o coordenador lhe ajuda, mas às vezes tem coordenador que ele não tem tanta habilidade nesse sentido, e aí fica por sua conta, mas o magistério, ele me deu uma bagagem muito boa pra começar né, porque o resto a gente vai aprimorando, não tem como, eu digo que, por mais que você se especialize, faça faculdade, faça o que for, não é o suficiente, porque cada criança é diferente, e cada situação do dia a dia, você mostra, você vê que o diploma não lhe capacitou pra lidar com certas situações. Você tem que começar tudo e cada ano, por mais que você tenha tido dezessete anos de sala de aula (risos), cada ano a turma é diferente, cada aluno tem uma especificidade. Têm uns que você tem como aproveitar, “Eita! Aquela dinâmica que eu fiz eu acho que vai dar certo aqui”, mas pra algumas crianças não dá, você tem que bolar um jeito de... de chegar até aquela criança.

**Pesquisador:** Certo.

**Mariana:** Hoje em dia, a gente tem aquela questão de... do número de alunos com deficiência nas salas, né, de aula, e aí você tem também de ser um... inventor, pra achar um meio de... criar uma conexão com aquela criança, principalmente quando está relacionada com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) né, o autismo, essa... esse tipo, porque a criança vive no mundo dela, e você precisa achar um meio de conexão pra chegar até ela. Então assim, sempre diferente, a cada ano que você viver em sala de aula vai ser diferente, nunca vai ser igual. Você pode usar algumas metodologias e, às vezes, ela não vai dar certo como deu na outra turma, e você precisa readaptar, você precisa rever conceitos, você precisa

pesquisar mais. Então eu digo que professor é uma profissão que você trabalha o dia todo, você tá ali fazendo uma coisa, você viu alguma coisa que você pode levar. Outro dia eu fui no supermercado, e eu olhando as embalagens eu me lembrei: “Eita! Trabalhar com rótulos, levar pra sala” e aí eu mandava para as mães no grupo (*WhatsApp*) e as mães mandavam os rótulos e a gente montava os cartazes e trabalhava o que tinha nos rótulos, e então assim a gente, professor, tá trabalhando o dia todinho, de manhã na escola, a tarde é o planejamento, aí você vai criar atividade. Às vezes você criou, deixou a atividade, o planejamento pronto, mas a noite você viu uma coisa que você acha que vai ser melhor do que tá no planejamento, e aí você já muda tudo e começa tudo de novo, então a gente não para, é o tempo todo. Eu digo que professor trabalha na escola e trabalha em casa. É o dia todo.

**Pesquisador:** Olha... mais alguma coisa, Mariana?

**Mariana:** Eu acho que... que, resumindo, assim, trabalhar como professor, eu acho que é diferente de algumas outras profissões porque o professor, ele lida pessoalmente com a vivência diária de outras pessoas, né? E muitas vezes, aquelas pessoas, é... elas não têm no seu dia a dia... é... por exemplo, afeto. Muitas vezes, atenção, é igual quando a gente recebe um aluno rebelde na sala que você não sabe como lidar com ele, e depois quando você vai ver é tudo falta de atenção, porque hoje em dia, o ser humano hoje vive pra ganhar dinheiro pra ter um padrão de conforto pra família, e muitas vezes ele corre tanto pra conseguir isso, e a família? Ele acha que tá fazendo pra família e acaba deixando a família de lado. É uma realidade que a gente tem vivido muito. “Ah! Eu consegui uma profissão boa, eu sou médico, mas, eu trabalho no hospital daqui, eu trabalho no hospital de Olho d’Água, eu trabalho no hospital de Canindé, então eu trabalho o dia todo. Quando eu chego em casa à noite que meu filho vem me contar alguma coisa que aconteceu na escola, que aconteceu no dia, tá certo meu filho, tá certo”. Dá um beijo, dá um abraço e pronto, e você não teve uma vivência do filho. Então, o professor ele acaba que, tendo essa vivência diária com várias pessoas todos os dias. Descansa no meio do ano, descansa no final do ano, mas se você for... é... parar pra analisar, a vivência que eu... digamos, que ano passado eu tinha 17 (alunos), são dezessete vivências diárias, são dezessete vidas ali que você vive diariamente e que você percebe situações que essa criança vive lá fora, tá entendendo? São pessoas que...

que começam a fazer parte da sua vida, é, mesmo que sem querer, que era pra ter uma vivência ali só naquele horariozinho, mas que a tarde você tá lá preocupado porque o avô de fulano tá doente e fulano não está vindo porque o avô tá doente, tá com câncer, tá com alguma coisa e... eu tinha situação no ano passado que uma menina passou quase um mês sem vir porque o avô estava com câncer. A mãe.. ela morava só com a mãe, o avô e a avó, então o avô foi fazer a cirurgia na capital e a mãe não tinha com quem deixar a filha, então teve que levar, e o período que o avô ficou em tratamento, ela ficou lá com a mãe e os avós, então é você aqui e pensando: “e fulano, como fulano está?” Fulano tá vivenciando tudo aquilo e ela chegava me contando: “meu avô tá triste, meu avô tá... ele não deixa mais a gente ver ele mais, porque ela tá doente, ele tá carequinha, ele tá não sei como”. Então você passa a absorver dezessete vidas, é... dezessete vidas ali no seu cotidiano, né... dezessete situações diferentes que você tem que lidar todos os dias. O que tá acontecendo com fulano? Fulano tá passando por isso, isso...e você vai sabendo de tudo e aquilo dali vai entrando na sua vida de uma forma que quando você, olha... tá entranhado, você não tem como dissociar, não. “Vou tirar. Eu vou fingir que não, não quero me envolver com isso”. Você se envolve! Não tem condição de você não se envolver, porque você tem que se preocupar com as atividades que aquela criança não fez, uma forma daquela criança absorver e aproveitar o tempo que perdeu. Tá entendendo? Então você passa... aquelas pessoas passam a fazer parte da sua vida obrigatoriamente fora do cotidiano da escola, porque você precisa... eu acho que não tem como você dissociar, você fingir que não aconteceu, que não tá acontecendo com você.

**Pesquisador:** Hunrum.

**Mariana:** Eu tinha crianças que (os pais) tavam se separando, e aí a criança tava vivendo aquela... aquele momento de separação, fica com o pai, fica com a mãe, hoje não veio isso porque deixou na casa do pai. “Cadê o livro?”, o livro ficou na casa da mãe, e aí não veio pra escola. Então são situações que você vai, sabe... sem querer você vai entrando ali naquele mundo. Então você entra em mundos diferentes todos ao mesmo tempo e você tem que associar isso com seu dia a dia, aí tem a sua vida particular, aí tem os seus filhos, aí tem o seu marido, tem um... e aí fica aquele turbilhão de... de emoções, de situações, mas eu fiquei muito feliz o ano passado por conta... por meio... no meio de tanto problema, tanta tribulação que eu

via na minha sala e a quantidade, e no final do ano apenas dois não estavam lendo, apenas dois ficaram, mas... e ao ver eles participarem do LiterArte, um evento de literatura e arte que a escola promove todo ano, eu fiquei assim, imaginando: “Meu Deus, que coisa maravilhosa”. Quando eu vi eles pequenininhos, que elas (as coordenadoras) disseram: “infantil não participa”, e eu: “Nira, deixe eles participarem. Eu sei que eles conseguem, Nira. Eu tenho certeza que eles conseguem”. E ver eles no meio de rapazes do ensino médio, de adultos, e eles lá explicando o assunto todinho (risos), olha! “Os índios asiáticos, eles passaram pelo estreito Bering e vieram pra não sei o quê”, e quando não conseguiam o nome diziam: “como é esse nome, tia?”, “Estreito de Bering”. “Estreito de Bering, não sei o quê, e chegaram na América do Sul e...”, pra mim isso é encantador, que é... é o que vale apenas.

**Pesquisador:** Exato.

**Mariana:** A gente sofre, têm horas que... esse ano eu disse assim: “Meu Deus, eu quero fazer um concurso, eu quero fazer alguma coisa”, e meu marido: “saiu do tribunal de justiça, vá fazer, vá estudar!” Aí eu disse: “eu vou estudar pra fazer”, (ele) disse: “se você estudar até o último dia de inscrição, aí eu pago a inscrição, se não estudar, eu não pago não” (risos). Aí começou as aulas, aí ele disse: “até parece que você ia estudar” (risos). Tá entranhado, não sei o que é não, às vezes a gente pensa em sair, mas quando a gente... eu fico imaginando, fiquei imaginando como seria a minha vida fora da sala de aula. Como seria não estar na escola? Tá entendendo? De ter aquela rotina de fazer o planejamento, de pensar assim: “eu não alfabetizei, não consegui alfabetizar, sabe?” E eu agradeço a Deus porque eu sei que se eu tivesse ficado presa lá no passado à situação dos meus pais, tivesse continuado com eles, hoje eu não estaria fazendo nada disso e nem sei o que eu estaria fazendo, tenho nem ideia. E tudo isso é consequência de muita luta, de muito esforço, e eu peço muito aos meus filhos que eles não... eu digo a Ruan: “não desista por nada. Meu filho, não tentou, vai outra vez. Não conseguiu, vai outra vez, tenta de novo, as coisas nem sempre são de primeira não.

**Pesquisador:** Hurum.

**Mariana:** E esses dias ele rindo, porque eles (os filhos) foram conhecer... meu marido levou eles lá em Piranhas pra... pra ver tudo, né, foram lá em baixo, foram no caminho do trem, no trilho do trem, mostrou tudo a eles, aí eu dizia: “Ah! Fiz muito

isso ali (risos) ah, eu fazia não sei o que ali” e eles morrendo de rir. Aí eu dizia. “Vocês estão pensando que eu tinha uma cama pra dormir? A minha cama fazia barulho”. “Por que mãe?” Aí eu fui explicar: “porque minha cama, o colchão era de folha de bananeira, a folha de bananeira seca dentro de uma chita, minha vó fazia o colchão e a gente dormia, e eu tenho o sono muito leve, qualquer barulhinho eu me acordo, aí aquele chiado no meu ouvido me incomodava deveras, e eu queria dormir e o chiadinho: chiiii!!! toda vez que eu me mexia: chiiii!!! aí eles ficam morrendo de rir quando eu começo a contar a minha história. Aí eu digo a eles: “valorize tudo o que vocês têm. Vocês têm tudo que eu, nem em sonho, imaginava ter, e vocês têm... jamais”, e eu digo a Ruan: “jamais, Ruan, na sua idade eu teria um tablete, teria um celular, eu nem sonhava com isso.

**Pesquisador:** Hunrum.

**Mariana:** Quando eu fui trabalhar, aí eu comecei a comprar minhas coisas, comprei meu computador pra fazer os trabalhos da escola, e aí eu fui ganhando independência, fui comprando tudo o que eu precisava, precisava de um guarda-roupas novo, comprava, tá entendendo? Quando eu casei, Wilton, em nove meses de namoro com Li, eu já tinha comprado minha casa, aquela casa que eu tenho hoje já tinha comprado com nove meses de namoro, a gente passou quatro anos namorando. Quando a gente casou, eu tava pagando as últimas prestações na Caixa Econômica Federal, e eu digo a Ruan: “Olhe Ruan, hoje se fosse pra mamãe comprar a casa, não ia comprar nunca, a gente ia viver de aluguel, pagando aluguel todo mês, porque eu não ia ter condição. Eu aproveitei enquanto eu era solteira, enquanto eu não tinha despesa com água, com energia, com comida pra poder eu comprar tudo isso, porque hoje pra manter vocês e comprar uma casa eu não ia ter condição”. Então tudo isso eu tento passar pra eles, pra eles valorizarem um pouco do que têm, porque hoje a gente vê uma sociedade que não valoriza nada disso, não valoriza o esforço, não valoriza. Tudo quer na boca, tudo quer fácil, tem que ter, “eu quero, me dê, arrume”, e o pai tem que dá, e o pai... e eu ainda tô muito presa a... aquele passado lá, sabe?... de você... quer? Tem que tentar, tem que lutar, tem que conseguir. Não é assim não. E eu vejo muito essa realidade: “eu quero, me dê! Eu quero assim. É assim. Não. Eu quero hoje porque meu colega tem, eu tenho que ter”. Eu vejo esses discursos assim, eu fico: “Meu Deus, (risos) não acredito!”, porque eu não deixo meus filhos escolherem. Não. Sou eu que escolho, ele não tem

idade pra escolher não. Eu digo a ele: “quando você estiver trabalhando, aí você diz o que você quer, mas enquanto isso, não, não tem idade, criança tem que ser criança...”

**Pesquisador:** Hunrum.

**Mariana:** ...e adulto tem que ser adulto. Criança não tem que tá envolvida com história de criança, digo, de adulto, criança tem que estar no lugar da criança, a gente vê que... que as crianças não brincam, Wilton. O ano passado me deparava com essa situação de... de chegar um feriado, quando era, voltava, que a gente tinha o momento do... da contação e eles iam contar como foi, a hora da novidade, nenhuma criança brincava. “Por que você não brincou?”, “Não, fiquei assistindo, jogando no celular e no *tablet*, no computador”, criança não tem mais infância. Eu comecei a trazer umas brincadeiras antigas pra brincar na hora do recreio, que o recreio da educação infantil é dirigido, né? E eu comecei a trazer essas brincadeiras e eles ficavam assim, nunca tinham visto, porque eles estão bitolados no *tablet* e no celular e no... eles perderam a infância. É a criança com... com conversa de adulto, comportamento de adulto, porque foram adultizadas, Eu tinha uma aluna... que eu fiquei com infecção intestinal, passei uma semana sem vir e, depois de três dias faltando, quando foi no quarto dia ela chegou em casa e disse ao pai: “papai, você não sabe da maior”. Aí o pai dela perguntou: “o que foi?” Aí ela disse: “a folgada da minha professora não foi trabalhar de novo” (risos), então essas crianças foram adultizadas, as crianças não têm mais infância, não sabem andar... muitos não sabem andar de bicicleta, muitos não... não sabe brincar de nada, de... correr, de... pegar, de... de pular corda, pular corda! Eu terminei o ano e eu acho que só dois alunos conseguiram pular corda, porque as crianças tão aqui ó, bitoladas aqui no celular, eles não sabem pular corda... e eu trazia corda e eu dizia: “Meu Deus, eu não acredito que não, não conseguem, não compreendiam não, aquela volta que a corda dá pra ele aproveitar quando a corda vem chegando no chão pular, não têm, não conseguem, porque eles não brincam e pros pais é cômodo, porque enquanto a criança tá ali distraída com o celular, a mãe vai lavar um prato, a mãe vai cuidar da casa e a criança não dá trabalho. Entendeu? Então pra não ter trabalho, é mais fácil dar um celular, botar a criança na frente de um computador, de uma televisão e acabou o mundo, e as crianças não têm infância. Eu vejo essa realidade de... e infelizmente é o que nós vamos ver daqui pra frente, crianças sem infância, a não

ser que as escolas comecem a buscar algum projeto, alguma forma de resgatar brincadeiras, coisas que envolvam elas e elas voltarem a ter infância.

**Pesquisador:** Certo.

**Mariana:** Mas quando elas voltavam de feriadão, de férias... “fizeram o que nas férias?”, “Fiquei jogando, fiquei assistindo, assisti o filme, não sei o quê, assisti os vídeos do YouTube (risos), no YouTube tem um vídeo não sei o quê”. Pode perguntar sobre o YouTube que elas sabem responder tudinho, agora, se você fizer uma brincadeira, elas não sabem como participar da brincadeira... coordenação... eu tinha uma aluna que ela não conseguia pular no pula-pula da escola, não tinha equilíbrio pra pular, de seis anos. Então você percebe que são crianças que não têm infância, mas ela tem um canal no YouTube. Tá entendendo? As crianças foram adultizadas porque pro pai é bonitinho mexer no computador. “Eita! Meu filho mexe em tudo no computador, mulher, olha, fuça o computador todinho, coisa que eu nem sei como é que faz. Meu celular, mexe tudo, instala jogo e tudo”. Então é porque... tudo bem que você dê, mas tem que ter um equilíbrio. Quanto tempo essa criança fica no computador? Chegou a um ponto de eu pesquisar atividades é... né? formas de jogos e mandar no grupo dos pais para os pais, porque eles passavam o dia todo ali e quando ia pra atividade escrita eles não sabiam fazer. No momento que estava em casa, porque já cansou de manhã, então a tarde ficava a tarde todinha no celular, no YouTube, no computador, e aí quando ia pra atividade escrita que eu mandava pra casa, a criança não queria fazer, tava cansada, “tô com sono, tô com preguiça”, e aí algumas atividades eu fui pesquisando, aí eu mandava no grupo dos pais, os pais baixava essa atividade e faziam com eles no computador, como de... tinha três jogos que eu baixei que era de alfabetizar, formação de sílabas, juntar letras, o som que produzia, qual o animal começava com aquela letra e eu comecei a mandar pra facilitar, porque eu via que a atividade escrita muitas vezes nem vinha feita e quando vinha feita, vinha feita errada, que os pais nem liam o enunciado pra responder o que era que tava pedindo. Tava pedindo uma coisa e a criança respondia de outro jeito porque respondia sozinha, sem orientação, aí... “ah, porque eu trabalhei o dia todo, cheguei de noite, quando eu cheguei ele já tinha feito, eu só dei uma olhadinha e botei dentro da bolsa”, nem corrigiu, assim, ler pra ver o que era que tinha escrito. Tá entendendo?

**Pesquisador:** Certo.

**Mariana:** Então esse dia a dia corrido das pessoas tem feito isso com... com os filhos, né? Quem são os penalizados são as crianças. O nosso dia a dia, essa busca incessante por um pouco mais, “por estruturar minha família, por quando eu ficar velho eu vou ter... vou aproveitar né, vou ter dinheiro, vou juntar dinheiro, vou juntar dinheiro (risos) e vou curtir... vou curtir, porque essa é a perspectiva né, eu vou trabalhar a vida toda, vou me estabilizar, me estruturar, quando eu ficar na aposentadoria então eu vou... posso viajar o mundo inteiro, posso pagar faculdade dos meus filhos, posso pagar isso”. Mas a gente esquece que esse tempo todinho que você vai juntar pra fazer isso, você tá deixando de cuidar dos seus filhos realmente, de ter uma ligação com eles, essa é a realidade das salas de aula, e é geral, é em qualquer lugar. Tem... tem médicos que trabalham em três hospitais no mesmo dia, dá três plantões. Tem professor que trabalha em três escolas e... e é geral, cada vez mais as pessoas têm buscado mais para atender às necessidades que elas acham que a família tem, que é dá além do que... do que pode né, e aí acontece isso, deixa o vazio na... na relação afetiva com a família, com os filhos, com... às vezes com marido. Muitos casais se separam por conta disso, é um pra um lado, um pro outro e vai perdendo a afinidade, porque a... a afinidade ela é conquistada dia a dia, é o momento que eu tenho pra conversar com você, com meu marido, um... um desabafo que eu tenho pra fazer com ele, ele pra fazer comigo, é um comentário, um momento pra assistir um filme, é uma risada e aí ele trabalha o dia todo, eu trabalho o dia todo, chega em casa doze da noite cansado, vai perdendo a afinidade. Então as famílias têm se desestruturado na busca incessante por... por dinheiro... pra estruturar um futuro, que elas imaginam que vão estruturar um futuro, elas imaginam que de repente esse futuro pode não existir, tudo pode acabar no meio do caminho.

**Pesquisador:** Certo.

**Mariana:** Essa falta de afeto com as famílias, e aí vem a depressão, vem... a estafa, o estresse que a gente tem visto que é... que tá constante na vida dessas pessoas porque só trabalham, não tem tempo pra viver, na expectativa de que no futuro quando se aposentarem irão viver, não sabe de que forma, né, porque até lá de repente você pode ter adoecido, é... esse trabalho, essa luta que veio até chegar no final pode ter trazido várias consequências né, e deixar uma família desestruturada,

porque você estrutura financeiramente, mas desestrutura psicologicamente, afetivamente, entendeu?

**Pesquisador:** Certo. Entendi. É isso?

**Mariana:** É. (risos)

**Pesquisador:** Muito obrigado, viu?

**Mariana:** Por nada, precisando... eu falo mais.

### **PROFESSORA MARIA JOSÉ**

**Pesquisador:** Podemos?

**Maria José:** Sim.

**Pesquisador:** Fique à vontade. Pode falar como você foi, sua história de vida.

**Maria José:** Então... como eu tenho... hoje eu tenho 12 irmãos, mas eu tive... eu tive... 12 irmãos comigo, mas nós somos... éramos 14, faleceu dois... família grande. E aí, a gente teve assim muita oportunidade quando criança da gente brincar. Nós tivemos oportunidade de brincar, e a gente era muito ligado às meninas, porque nós somos oito mulheres, e tinha quatro pequenas, né, quase da mesma idade. A gente... a diferença é de um ano uma pra outra. E a gente brincava muito no quintal, fazia casinhas. Brincava muito no quintal de casa, também com as meninas da rua, brincava na frente de casa, de queimada, de sete cacos. A gente brincou bastante, graças a Deus... e tínhamos, assim... mãe sempre colocou pra gente algumas responsabilidades mesmo sendo criança. A gente tinha atividades, tinha tarefas em casa. Eu lembro que eu ia pra escola, e eu tinha que lavar os pratos. Quando eu chegava da escola, eu tinha que lavar os pratos, era a minha atividade, e cada uma das minhas irmãs, elas tinham uma atividade também, uma tarefa. Mãe nunca deixou a gente sem uma tarefa, sempre tinha uma atividade pra fazer. Ia pra escola, brincava, mas tinha aquela atividade. Ela sempre nos ensinou a ter compromisso, e pra escola ela não deixava a gente faltar, não deixava mesmo que a gente

inventasse alguma coisa, ela não deixava, a não ser se estivesse muito doente. E se chegasse em casa mesmo fora do horário, ela perguntava, ele sempre perguntou, né? Mesmo a gente usando as artes, né, de dizer que está com dor de dente pra vim embora (Risos), mas ela sempre cobrou da gente, e também, assim, professor que ia ensinar a gente, ela perguntava a gente se a gente gostava, que lembro que tinha uma professora que os meus... os meus amigos tinham medo, eu também tinha medo, porque ela deixa as crianças fazer xixi na sala, segurava até a criança fazer xixi na sala. Era muito rígida, chamava nome e outras coisas, né, e eu tinha medo, eu disse: “Mãe, se for me matricular, não me coloque com ela”, aí mãe não me colocou com ela, colocou com outra professora, nesse caso foi Neoneide, no Quarto Ano. Então, ela sempre teve muito presente nesse processo da gente, da infância até hoje... ela é muito presente, ela é muito presente, e ela cobrou muito da gente, tanto esse lado da gente... de estudar, dos estudos, também com as amizades, desde criança. A gente saía... eu lembro que a gente saía pra brincar, e aqui próximo, vizinho, que a gente tinha umas amigas aqui na frente, moravam aqui na frente, mas foram embora, aí ela... quando dava, assim, sete horas, oito horas, ela não deixava mais a gente sair, a gente saía escondido, aqui de lado tinha... ali atrás tinha um bequinho e a gente saía, ia brincar, só que daqui da frente dava pra ela ver. (Risos)

**Pesquisador:** Sei.

**Maria José:** Mas... a gente criança, né, ia, mas dava pra ela ver. Ela ia buscar a gente, sempre ia buscar, e quando tinha história de namorado, aí pronto, ela não permitia, não permitia, ela sempre foi muito rígida, assim, nesse lado com a gente, né, na educação, ela e pai também. Pai é até mais rígido do que ela, porque quando ele falava a gente tinha medo. Só em pai falar, a gente tinha medo... e esse medo, que eu vejo como respeito, que hoje em dia a gente não vê esse respeito mais entre os filhos e os pais. Não tem medo, tem aquela... que hoje se usa como carinho, aproximação, mas não se tem respeito. Nós devemos respeitar, porque quando a gente fala em temor a Deus é respeitar a Deus, tem que haver um respeito. Então aquele jeito de pai, eu lembro quando eu era criança, que ele saía pra trabalhar, o gesto de carinho que eu lembro é esse... ele saía pra trabalhar e eu era pequenininha e dormia perto dele, aí ele passava a mão no meu cabelo, passava perfume e passava a mão no meu cabelo, era esse o gesto, porque ele muito duro,

assim, foi criado muito ignorante, muito duro, não teve esse aconchego mesmo da família dele, aí ele era muito rígido com a gente. Até no falar, a gente já tinha medo, tinha vez até que começava logo a fazer xixi (Risos) quando ele falava. Era muito respeito porque ele falou, tinha que obedecer se não já sabia. Aí... mas eu lembro desse gesto de carinho dele, e também lembro que quando ele ia trabalhar... ele trabalhou lá no Xingó, a gente pequena, eram as menores, aí ele trazia um danone, que era uma coisa muito extraordinária pra gente que era criança, aí eu lembro também que a gente quando criança, mesmo por ser muitos filhos, a gente não teve brinquedos, eu lembro disso, a gente não teve brinquedos, bonecas, essas coisas, só que a gente usava os brinquedos que a gente tinha, fazia as mantegueiras, fazia mesmo panelinhas, fazia comida atrás, no quintal, aquelas... de leite condensado, aquelas vasilinhas de leite condensado, de alumínio mesmo, a gente abria e fazia... fazia mesmo no quintal o piquenique e chamava as meninas da rua, por isso minha irmã se irritava um pouco, minha irmã Diana se irritava um pouco (risos). Porque a gente chamava... além de tá a gente, a gente chamava outras amigas, brincávamos no quintal. Então eu lembro que a gente não tinha brinquedos, lembro uma vez que na escola... e eu sempre fui esforçada, demorei a ler, mas sempre fui esforçada, aí eu lembro que na escola apareceu um rapaz pra tirar foto, e Cícera... e eu muito obediente a mãe e a pai, eu não me atrevi a tirar a foto, porque tirava a foto e depois tinha que pagar. Aí eu disse: "Porque mãe não tem condições e pai não tem condições", e Cícera pegou e tirou a foto. Quando chegou em casa, pai pagou a foto dela. Isso eu fiquei um pouco triste porque Cícera tirou a foto e pai pagou, e eu não tirei a foto já porque eu sabia que ele não ia ter condições, eu já tinha entendido, mas eu fiquei triste porque então eu teria direito a essa foto também, né, mas depois eu fui entender que, como ela tinha tirado a foto, ele teve condições de pagar porque também só era uma, se fosse as duas não teria condições e... o que eles não me davam porque eles não tinham condições financeiras, mas eles me davam... que eu via o trabalho do meu pai, dos meus irmãos mais velhos, que eles eram como pais. Aqui mesmo, eu tenho um irmão que mora em frente, o Inácio, ele é como um pai pra gente. Ele perdeu assim a juventude trabalhando mais pai pra sustentar a gente mesmo. Naquele tempo era muito difícil, trabalhava por diária, arrancando toco, muito difícil mesmo, diferente de hoje em dia que nós vemos aí o quanto de oportunidade que o governo tem dado pras pessoas, e até com relação a trabalho mesmo sempre tem, se a gente procurar, sempre tem. Hoje é muito mais fácil do

que antigamente, embora hoje as pessoas estejam mais acomodadas, porque meu pai e minha mãe criaram 14 filhos sem ter muitas condições financeiras, né, mas que Deus... eles criaram, mas Deus quem ajudou, e Deus é quem ajuda cada um, né, a criar seus filhos e a crescer na vida, né, porque sem Deus a gente não consegue nada.

**Pesquisador:** Hum.

**Maria José:** E então... devido a isso meu processo de formação foi um pouco lento, foi um pouco lento devido às condições financeiras mesmo, porque mãe tinha 14 filhos, e aí eu via também... eu observava as meninas mais velhas que eu, Edilene... ela chegou na 5ª Série e parou três anos na 5ª Série, e eu observei isso, que... quando eu cheguei na 5ª Série ao 3º Ano, eu não parei. No 3º Ano eu fiquei porque aí, jovem, fui começando a descobrir as bebidas, né, misericórdia (risos), mas aí a gente reprovou e buscou... em consequência a gente reprovou nós três, eu, ela e Cícera, as três estudavam no 3º Ano, as três reprovaram, mas vamos voltar um pouquinho lá na minha infância, do início, de quando eu comecei a estudar

**Pesquisador:** O processo de alfabetização, de estudos...

**Maria José:** Isso. Quando eu comecei a estudar, eu lembro até assim, quando a gente era muito carente, a dificuldade com materiais escolares, eu lembro que eu não tinha lápis para colorir minhas atividades e eu gosto muito, gostava de colorir, acho que toda criança gosta e eu consigo perceber isso como professora hoje, consigo perceber que toda criança gosta de colorir, dar cor, dar vida, e eu não tinha lápis pra pintar, mas sempre tem aquele que... aquele anjo, vou utilizar essa palavra, aquele anjo que nos ajuda, então sempre aparecia um coleguinha que me emprestava o lápis pra pintar minha tarefa, que tinha a capa que a gente... a maior felicidade era pintar a capa pra mostrar pros pais as provas, que tinha passado, era felicidade, aí tinha essa dificuldade de material escolar. Até na questão da roupa mesmo, da farda que a gente tinha dificuldade porque... muitos filhos, mãe não conseguia comprar fardas pra todos, a gente sempre usava aquela roupa padrão que a escola pedia. Antigamente a escola pedia blusa branca pra usar, porque se cobrasse muito a gente não poderia estudar. Aí quando eu iniciei na 1ª Série, que eu já iniciei o processo com sete anos, e fui estudar. O primeiro ano eu estudei com a minha irmã, primeiro ano... primeiro ano mesmo de escola, que eu não tive

educação infantil. Então a minha irmã... sendo irmã, eu acho que ela percebia que eu não tinha muita... muito conhecimento porque ainda era o início, aí eu só cobria as atividades, gostava muito de ir, era uma turma grande, eu lembro, uma turma grande na 1ª série, tinha algumas... alguns ainda aqui que eu conheço, que fizeram a 1ª série comigo, e eu gostava muito de ir por isso e também por causa do lanche, que eu nem relatei, mas por causa do lanche, porque aqui em casa a gente não tinha, era muito precária a situação, aí o lanche me atraía também pra escola, e aí minha irmã viajou... quando ela viajou, aí eu fiquei sem professora, aí foi o processo que houve a mudança de professora, eu ia pra escola, chorava. Só que com o passar dos dias, do tempo, eu fui me acostumando e aí também minha irmã voltou, só que ela não voltou a dar aula, que... assim, o que me afetou foi ela ter saído, mas aí eu consegui me adaptar à nova turma, com a nova professora, né, consegui me adaptar à nova professora, e continuou o processo, né, mecânico mesmo, de escrever porque a professora escrevia no quadro, e a gente só transcrevia, era desta forma no primeiro, no segundo ano, no terceiro ano da mesma forma, que foi aí quando eu... quando a professora Neoneide percebeu que eu tinha dificuldade para ler, que eu não sabia ler, ela disse que eu não ia passar, eu ia ficar. Fiquei triste até quando ela disse, só que eu entendi. Eu entendi que eu não sabia ler, e como é que ia passar pra o 5º Ano (5ª série)? Ela disse: "Você vai ficar", chegou e conversou comigo. Gostei muito da atitude dela enquanto professora, porque ela me procurou e quis me ajudar, e me ajudou, porque além dela dizer "você não sabe ler", ela disse: "Você não sabe ler, mas eu vou te ajudar". Me deu um livro... esse livro eu acredito que devolvi a ela porque eu não lembro mais dele. Se eu tivesse guardado, eu teria ele aqui agora, e eu lembro assim do carinho que Neoneide tinha mesmo pelos alunos. Eu lembro de uma situação, nessa série mesmo, na 4ª série, que os alunos fizeram uma festa pra ela e me pediram um leite condensado, e nesse tempo o leite condensado era muito caro, mãe não tinha condições, diferente de hoje que eu teria condições de dar, né, mas eu não tinha, e eu disse: "Eu não posso dar". Se tivesse dado o açúcar pra eu dar, os ovos, não, me deram o leite condensado, eu disse: "Olha, eu nem vou pedir a mãe, porque ela não tem condições, eu não vou pedir", aí quando foi no dia da festa, a professora Neoneide falou que ia ter aula, e eu fui pensando (o galo cantou) que ia ter aula, não foi com interesse na festa, né, que eu nem sabia. Os alunos ficaram fazendo goga, né, eles ficaram fazendo entre si, dizendo que eu não ia participar porque eu não tinha dado nada, eu e outra amiga

minha, aí a professora veio e falou comigo: “A festa não é minha? Você é minha convidada”, aí eu participei da festa, aí isso fez com que eu criasse uma amizade com ela, esse lado de amizade, de carinho, até ela chegar e dizer: “Olhe, você não vai passar porque você não sabe ler, mas eu vou te ajudar, e no próximo ano, você vai passar”, e quando eu fui fazer... mãe foi fazer a matrícula, eu disse: “Coloque com Neoneide”, porque tinha justamente essa outra professora que eu tinha medo, eu disse: “Mãe, coloque com Neoneide que eu gosto dela, ela é boa professora”, e foi aí que eu comecei a ler, e depois estudei com... que com Neoneide foi, na verdade, no terceiro ano (3ª série). Eu estudei com Francisca no quarto ano (4ª série), e a outra professora que eu não me recordo, eu não me recordo, eu sei que era Francisca e outra professora, no quarto ano (4ª série), e aí eu já sabia ler, pouco, mas eu já sabia ler, e fui desenvolvendo, aí passei pro quinto ano (5ª série) junto com as minhas irmãs, que não... elas passaram de série, só que naquele tempo, a partir do quinto ano (5ª série) já era pago, era escola cenicista, e era pago. Minhas irmãs não puderam, não puderam estudar, aí ficaram paradas, no caso Edilene... Cícera ainda estava atrás de mim um pouquinho, mas Edilene não pode, Eliene também não pode estudar porque não tinha... não tinha condições financeiras. Aí eu passei, tudo bem, pro quinto ano (5ª série), não pude estudar também. Edilene entrou com a bolsa, começou a estudar com uma bolsa, só que aí... Edilene estudava com a bolsa e não dava pra mim também estudar com a bolsa, porque ela já tinha uma bolsa. Ela começou a estudar, fazer a 5ª série, e eu fiquei um ano parada, da quarta... do quarto ano pra o quinto ano, eu fiquei parada, 4ª série, não é? Fiquei parada, sem estudar. Eu ficava muito triste porque eu queria estudar, e aí eu já tinha aprendido a ler, só que mãe não tinha condições, infelizmente eu tive que esperar. Aí passou-se um ano, no outro ano, graças a Deus a escola se tornou municipal, e aí ela ficou grátis, a gente não pagava, ninguém pagava nada, aí foi quando eu comecei a estudar, e Edilene estudou a 5ª série, que Edilene é um ano mais velha que eu... estudou a 5ª série três anos, e eu cheguei na 5ª série, e já teve toda uma mudança, que vieram os professores de Xingó. Os professores que eu me recordo, assim, como muito bons, sabe, porque eles trouxeram um novo ensino pra cá. Eu lembro mesmo do Ronildo, de... de Solange não, de Ronildo, de Neide e outros professores de... de Diane que até hoje ensina aqui, do Ronildo Gordo, que são dois Ronildos, né, de Nadson. Então os professores que vieram inovar o ensino e que também eles traziam esse lado humano. Eles se preocupavam com os alunos,

a gente notava. Solange era um pouco rígida, mas ela fazia com que a gente aprendesse, e se ela não... talvez se ela não fosse rígida, a gente não aprendia. Eu aprendi muito com ela, né? Eu agradeço, hoje eu agradeço, e às vezes a gente até reclama no momento porque tá passando por ali, mas depois você consegue olhar e ver positivo, né. E então quando eu entrei na 5ª série, da 5ª ao 3º Ano, eu não repeti nenhum ano, eu não reprovei. E na 5ª série, eu lembro que foi o ano mais difícil porque eram muitas disciplinas, e eram difíceis mesmo as disciplinas, que a gente teve um ensino fraco e eu tinha ficado um ano parada, tinha começado a ler já na 5ª série... na 4ª série, né. Era tudo difícil pra mim, só que os professores me ajudaram muito porque eu tinha interesse, vinha de mim esse interesse e eu me esforçava. E eu lembro que eu gostava muito de Matemática, e era Ronildo que ensinava, tinha dificuldade, só que chegou um momento que eu começava a dar aulas aos meus amigos... aos meus amigos.

**Pesquisador:** Colegas.

**Maria José:** Isso. Os colegas, eles pediam pra mim dar aula, porque assim como eu tava sentindo dificuldade, mas eu conseguia tirar nota melhor do que eles. Aí a gente fazia uma turma pra estudar, eu lembro até que a gente ia lá pro Alto (bairro) estudar, juntava a turma e ia lá estudar no Alto, e até o 3º ano, eu não tive dificuldade, só que aí... amizades, aí vem aquela fasezinha de jovem, né, de querer descobrir, de querer... aí foi aí que a gente começou, na verdade, até por influência mesmo, a gente começa... que eu era... que eu tinha... como meu processo foi lento, eu tinha 21 anos quando eu tava no 3º Ano, 21 anos, então com 21 anos foi que eu fui descobrir a bebida porque eu era muito obediente a pai e mãe, e eles eram muito rígidos, ainda hoje são. Eu fui descobrir na escola com amigos, sendo que as minhas irmãs mais velhas do que eu, ó (estalou os dedos), já... mas eu era lenta, graças a Deus, eu louvo a Deus por isso. Então a gente saia pra beber, deixava lá o professor na sala, saia pra beber, eu lembro, uma turma... uma turma assim até boa, porque eu gosto de cada um, naquele tempo, né, então a gente saia pra beber, aí aconteceu que a maioria da sala do 3º ano reprovou, e justamente era nossa turma (risos), reprovou porque a gente esqueceu de estudar e eu lembro de Socorro Soares, professora de Português. Ela chegava, meu Deus... quando eu lembro de Orações Coordenadas e Subordinadas, eu dizia: “Ah, eu nem quero nem saber!” (mais risos), aí eu saía da sala mais as meninas, e uma vez eu fui fazer a prova

dela, prova final... interessante que eu, Cícera e Edilene, parece que era a mesma fase da rebeldia, porque... Jesus! Saia nós três, isso mãe nem sonhava, né, mãe coitada em casa nem sonhava. A gente saia, ia pra fora, e ela explicando, né, a professora explicando, Ronildo também explicando, só que nesse... nesse período já era Ronildo Reis, que a gente chama carinhosamente de Ronildo Gordo pra diferenciar, aí já era ele ensinando a gente e muito... ele era mais rígido do que o Ronildo Farias, cobrava mesmo, aí... e eu boa em Matemática, só que aí... chegou aí... quando chegou aí que eu esqueci dos estudos, então eu tive que parar, né. Aí fiquei, reprovei, quando fui olhar, tava o nome de nós três, assim veio uma tristeza porque todo mundo cobra em casa quando chega a família, ainda mais as três ficaram de ano, reprovadas, só que serviu pra mim como experiência, serviu e muito, porque no outro ano, que eu lembro que eu fui fazer a prova final de Português, e Socorro me entregou a prova e disse... ela olhava pra mim assim e dizia: “Eu não acredito”, acho que ela dizia: “Eu não acredito que você tá desse jeito, menina, eu não acredito”, porque ela entregou a prova e dizia... entregou a prova a mim e eu olhei pra ela e disse assim: “Eu não sei fazer nada”, ela disse assim: “Então assine” (risos), eu simplesmente só fiz ler a prova e assinar, eu nem tentei, né, mas também se eu tentasse, eu não ia conseguir porque eu estava com nota ruim, praticamente numas três matérias, até que eu lembro do professor Assis que, carinhosamente, eu... eu lembro dele neste momento, eu lembro dele, assim, que ela era um ótimo professor e quando a gente saia ele dizia: “Olhe, quem tá saindo é quem tá perdendo”, e ele muito bom professor, e a gente teve a oportunidade de estudar novamente com ele no 3º ano, e aí nesse 3º ano foi tudo totalmente diferente porque nas matérias de Português mesmo, que eu tirava... que eu tava lá em baixo, era 3,0, era 2,0, era 4,0, eu não tava nem aí, eu cheguei a tirar 8,0, eu cheguei a tirar 9,0, aí já comecei a ensinar novamente às minhas colegas e às minhas irmãs que precisavam, que precisavam de ajuda e como eu sabia, ensinava. A gente se juntava e ensinava, isso era sem cobrar nada mesmo, era só... só a troca mesmo de... de conhecimento e até de amizade e de carinho, né. Aí eu terminei o 3º ano em 2006, eu lembro isso, em 2006 eu terminei o 3º ano.

**Pesquisador:** Certo.

**Maria José:** E durante esse tempo todo da minha alfabetização e também já no meu processo... nesse processo de 5º ao 1º Ano... aqui em casa, as dificuldades eram da

mesma forma, mãe batalhava muito, pai também, meus irmãos na maior dificuldade, e chegou aos 17 anos, e eu dizia assim... porque tudo dependia de mãe, e lembro que era assim, quando era aniversário... quando eu completava ano, no meu aniversário, mãe me dava algo, e esse algo eu ficava esperando o ano todinho, que era justamente uma blusa, uma saia, uma roupa. A coitada, muitos filhos e era difícil dar pra um, pra outro, tinha que, né, aguardar o momento oportuno, mas aqui a gente... nós tivemos muitas dificuldades, mas sempre muito carinho, muito amor. Aí eu vou ter que voltar só um pouquinho atrás, na 4ª série quando eu estudei com Neoneide, eu também perdi um irmão. Eu perdi um irmão de acidente, ele era meu padrinho, padrinho de vela, e ele saiu pra trabalhar de manhãzinha e os três filhos dele ficaram em casa, de manhãzinha ele saiu pra trabalhar, mesmo pra conseguir o pão pra família, ele saiu pra trabalhar, eu lembro como hoje, aí chegou a notícia que ele tinha falecido num acidente. Mãe foi até ver e tudo, mas eu lembro que eu só vi quando ele chegou aqui em casa, e quando ele chegou eu senti assim, mesmo criança eu senti uma dor como se tivesse arrancado um pedaço de mim naquele dia, e fiquei muito feliz ao ver minha professora Neoneide, ela marcou muito na minha vida, ela veio aqui na minha casa e eu fiquei feliz de ver ela aqui, e quando meu irmão morreu, eu senti muito porque a gente tinha muito... ligado um ao outro, nós somos muito ligados, aí ele morreu nesse período, que a gente leva um tempo pra poder entender, né, vai levando um tempo mesmo porque eu era criança, tinha 11 anos, nesse tempo eu tinha 11 anos na 4ª série, tava fazendo a 4ª série, aí a gente passou por essa perda. Isso também afetou muito a gente, só que de certa forma une mais, né, e aí tinha os meus sobrinhos, que hoje são... que hoje já tenho até sobrinhos deles, né, de segundo grau, já são casados... não são casados... a menina não é casada, mas já tem uma filha e o meu sobrinho ele tem uma filha também, só que não deu certo o relacionamento dele, e ele vive só. Então teve essa perda lá atrás quando eu tinha 11 anos de idade, e aos 17 anos de idade, que... aos 17 anos de idade, eu comecei a sentir que eu precisava de ter as minhas coisas e mãe não podia me dar. Eu comecei a trabalhar na casa de uma senhora, Dona Amália, que era daqui de Olho d'Água mesmo, a qual eu aprendi muito com ela. Ela dizia pra mim assim: "Você vai aprender uma coisa, comigo você vai aprender uma coisa", muito rígida ela, eu tenho sorte com pessoas rígidas (risos). "Você vai aprender uma coisa comigo, vai aprender a ser organizada", e eu aprendi isso com ela. As minhas coisas, eu gosto tudo organizado, eu gosto... quando tá

desorganizado, eu digo mesmo que a vida tá uma bagunça, aí eu tenho que parar e organizar, eu aprendi isso com ela. Aí eu passei seis anos trabalhando com ela. Eu ia estudar e vinha dormir na casa dela, eu dormia, só que eu não aprontava almoço, eu só cuidava da casa, e vinha pra casa. Aí chegou um tempo da minha vida... eu comecei a trabalhar lá na casa dela, chegou um outro momento da minha vida, que foi justamente ao 3º ano, nesse momento eu tava terminando o 3º ano, e chegou esse momento na minha vida, que eu senti que eu precisava... precisava da paz, eu precisava sair dali, e eu tinha acostumado, e aí eu tinha namorado também com um rapaz que trabalhava até numa farmácia, eu tava namorando com esse rapaz, ele veio pedir a mãe e tudo, meu primeiro namorado aos 21 anos de idade (risos), aí ele veio pedir a mãe pra namorar comigo, e eu gostava muito dele, só que o término desse namoro, desse relacionamento, me fez dar um salto, um salto na vida mesmo, uma decisão de... porque eu trabalhava lá e tava terminando o 3º ano, e eu sentia uma tristeza dentro de mim porque eu olhava ao meu redor, olhava pras jovens, as jovens na minha idade e via eles crescendo, e me via trabalhando na casa de alguém, eu digo: “Isso eu não quero pra minha vida. Pra minha vida toda? Não, não quero. Eu quero ter meu emprego, meu salário”, que ainda hoje eu batalho, né. Um dia Deus abre uma porta que ninguém fecha. Aí, nesse momento que terminou esse relacionamento, eu sofri muito. Eu até era bem gordinha nesse período, eu pesava 56 kg, era bem gordinha, eu perdi 10 kg nesse período, eu vim para 46 kg e sofri bastante, mas aí esse sofrimento me levou a tomar uma decisão na vida: eu precisava sair dali, eu precisava crescer. E eu terminando o 3º ano, eu digo: “Meu Deus, eu preciso crescer”, aí comecei a fazer um curso de informática em Delmiro junto com Cícera e Érica, a gente começou a fazer um curso de informática em Delmiro, devido às condições financeiras... Érica é uma grande amiga minha que a gente se conheceu na escola mesmo no 3º ano, aí a gente fez laços, né, criou laços. Devido às condições financeiras, eu queria fazer mais do que o curso de informática, mas a possibilidade era o curso de informática, e eu disse: “Eu terminei o 3º ano, e eu não posso parar”, aí me veio aquilo: “se é essa a porta que Deus tá abrindo, então é essa que eu devo mergulhar”. Aí a gente começou, e eu lembro o sofrimento pra fazer esse curso, que era aos sábados, era eu Cícera e Érica, eu trabalhando... nesse tempo eu não trabalhava mais, saí da casa de Dona Amália, e foi muito difícil porque ela... gosto muito dela, gosto muito, aprendi muito com ela, mas ela me sufocou, me sufocou dizendo que ia morrer, Jesus! Eu disse: “Dona Amália, mas eu

preciso sair”. E esse término desse namoro foi bom pra mim porque eu tive que ser rígida com ela, porque era meu futuro que eu via que estava em jogo, e até que assim... quando eu estava já perto de sair da casa dela, o filho dela me convidou pra ficar na padaria, que era de frente à casa dela, eu acho que você já vai saber quem é, então eu passei um tempo na padaria e eu gostei, acho que isso também ajudou, que aí eu disse: “Não, eu não quero isso. Eu quero isso pra mim, eu quero mais”, aí eu gostei, eu trabalhava na padaria, era pouco tempo e ganhava até mais que na casa dela, e era melhor, tratando... conversando com outras pessoas, conhecendo pessoas, é diferente, né, eu vivia de certa forma presa na casa dela, né. Aí eu tomei essa decisão, me ajudou pra mim ser radical mesmo e tomar essa decisão e sair, foi quando eu saí. Aí quando saí... quando eu saí de lá, minha irmã trabalhava na casa de outra senhora, que é professora, Dona Naidles, uma professora velha daqui de Olho d’Água, só que ela só ia duas vezes por semana, ela só ia duas vezes por semana, ela me convidou pra ajudar ela lá, só era duas vezes por semana, eu ia ganhar o que eu ganhava na casa de Dona Amália, só era duas vezes por semana, não precisava dormir, que na casa de Dona Amália, eu precisava dormir e foram seis anos. Cansei, né. Aí eu disse: “Então eu vou”, que aí eu consegui o dinheiro de fazer o meu curso. Pronto, com o dinheiro que eu ganhava lá, fiz o meu curso de informática, eu terminei lá em Delmiro, e era muito bom o curso, a gente ia fazer o curso, eu e Cícera, depois a gente ia na feira, comprava um lanche na feira mesmo, que o dinheiro só dava pra isso, pagar o curso e comprar o lanche na feira. E eu recorde, assim, com um pouco de saudade mesmo desse tempo, né, que foi um tempo muito bom. Aí quando eu terminei esse curso, novamente fico eu parada, de 2006... terminei o 3º ano, terminei o curso e fico eu parada, e me dava uma tristeza, e vinha aquela tristeza de eu ver os meus amigos, um tava trabalhando, o outro tava fazendo faculdade e eu me via parada, me via parada no tempo. Aí foi quando... de 2006 a 2011... a 2009. Aí eu comecei a trabalhar como professora, aí quando eu comecei a trabalhar como professora, que eu lembro até que eu ganhava duzentos reais nesse tempo, comecei a trabalhar como professora, aí eu comecei a fazer faculdade. Eu prestei o vestibular, na verdade eu comecei a fazer um curso... um curso magistério lá em Santana do Ipanema, que foram dois anos, muito bom o curso, que a gente tava fazendo, uma turma daqui, que era mesmo para os professores que entraram e só tinham o científico, e eu só tinha o científico. A gente começou a fazer esse curso lá em Santana, de... do magistério. Quando eu terminei

o magistério, apareceu a oportunidade de prestar o vestibular lá em Canindé, e como a vida de contratada é muito difícil, ainda hoje é difícil, e talvez hoje seja mais difícil, então... eu não tinha o dinheiro de fazer a inscrição do vestibular, mas aí minha irmã Diana disse: “Faça, que eu dou o dinheiro pra você fazer, e quando você receber você me dá”, que na verdade, ela me deu esse dinheiro, ela não me emprestou, ela me deu mesmo. Aí eu disse: “Então eu vou prestar o vestibular”. Tinha uma turma que queria fazer, aí prestei o vestibular. Entrei na faculdade e houve muitas dificuldades na faculdade, até no 1º Período, como eu aprendi até com Dona Amália a ser organizada, e com as minhas dívidas eu também, eu fico perturbada se eu tiver devendo a alguém, e eu não tiver condições de pagar, e chegou um período na faculdade... já no 1º Período, eu tinha fechado quase todo o período, só que a gente recebia atrasado, ia pagar atrasado e com juros, mas aí me veio o desejo de desistir no 1º Período. Foi... aí quando me veio esse desejo, muitas pessoas falaram comigo, eu lembro, muitos amigos da escola, da faculdade e em casa, falaram comigo, conversaram comigo, só que eu tava decidida, e quando eu me decido, é igual a uma mula, como diz o outro, né (risos), mas aí eu... Deus já tem me modificado, e a gente tem que parar e pensar e analisar tudo direitinho antes de tomar uma decisão, né. Então eu tomei essa decisão de fechar o período da faculdade, o 1º Período porque eu achava que não ia conseguir terminar, não ia conseguir pagar, então eu decidi trancar, aí meu sobrinho, ele disse que tinha o dinheiro. Eu não tinha o dinheiro pra terminar o mês e trancar, que já vinha decidida. Ele disse: “Eu tenho os duzentos reais, e você fecha a faculdade. Eu tenho o dinheiro aqui, se você quiser fechar, essa é a sua decisão, se você quiser, eu tenho o dinheiro aqui, você pode pegar”. Eu peguei e ia disposta a fechar a faculdade, aí quando eu cheguei lá, a coordenadora, ela conversou comigo e conversou bastante, né, e me fez mudar de ideia, como diz, né, “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, porque ela falou comigo e eu tava decidida, e aí até, assim, que... eu tava decidida, e ela conversou comigo e explicou que já no 1º Período eu já podia lecionar, como eu já tava dando aula na Educação Infantil, eu já podia, e fez a conta de quanto eu já tinha dado, e eu ia perder, era quase mil reais nesse tempo, que ia perder porque eu já tinha pagado se eu fechasse e se tornaria mais difícil, aí eu disse... ela disse assim: “Ó, faça o seguinte, você vai levar o dinheiro e o carnê e amanhã você me procura”. Aí quando ela disse isso, eu fui parar, fui refletir e voltei atrás, e nesse momento eu até pensei que teria sido Aparecida (colega) que tinha

falado com ele, porque a gente tem muita aproximação, e nem foi, no caso foi Lucélia (colega) que falou com ela, já foi outra pessoa que via... que a gente trabalhava juntas, que ela via a minha luta, e via que eu não era uma pessoa assim... porque muitas pessoas devem porque gostam mesmo de dever, procuram, né, e ela sabia do meu esforço todo, ela conversou com a coordenadora, e dessa conversa com ela, ela falou pra mim que, mesmo eu pagando fora da data, ela não ia cobrar juros. Aí eu fui pra casa, pensei e disse: “Não, eu vou continuar”. Continuei a faculdade, né, e trabalhando, dando aula, dei aula no assentamento, Assentamento Nova Esperança, nesse período eu tava dando aula justamente lá. Eu passei lá quatro anos, cinco anos, passei cinco anos no assentamento. Então, nos primeiros períodos da faculdade foi praticamente todo trabalhando lá no assentamento dessa mesma forma. Recebia e ficava dois, três meses, desse jeito, mas aí Deus foi me ajudando, meus pais também me ajudando, porque eles me ajudavam assim... eu tenho assim essa vitória que eu falo, como vitória. Aí foi quando os meus irmãos me ajudaram e teve até deles que, no caso aqui... o meu irmão que faleceu... ele chegou pra mim e disse... a gente tinha muita afinidade mesmo, e ele me chamava de Maria. “Maria, você tá precisando de ajuda?”, aí eu disse... e assim, eu ensaiei pra pedir essa ajuda a eles, ensaiei muito porque é difícil pedir quando você está acostumado a ter, é... se humilhar mesmo, né, que Deus pede pra gente se humilhar quando a gente precisa, então eu cheguei pra eles e pedi, e eu lembro que eu tinha vergonha mesmo de pedir, mas eu pedi. Aí um dava cento e cinquenta, outro dava cem, outro dava cinquenta, e assim eu ia pagando todos os meses. Eu consegui ir pagando, e esse irmão chegou pra mim e disse assim... porque eu não pedi a ele, mesmo porque ele era casado, tinha dois filhos e tava desempregado, e ele falou assim pra mim: “Você tá precisando de ajuda, né?”, aí eu disse: “É, João, mas você é casado e tá desempregado, os meninos me ajudam. Ele disse: “Não, eu vou te ajudar. Enquanto eu tiver, eu te ajudo, e daqui pra frente, e mais tarde, se eu precisar, vocês me ajudam”, dessa forma ele falou. Aí passou algum tempo (choro)... (choro intenso)... ele faleceu e foi muito choque, choque muito grande. A gente era muito ligado e ele, assim, de idade é próximo a gente, que hoje eu tenho 31, e ele teria 37 se ele tivesse vivo, e agente brincava quando criança e tudo. Eu sempre fui muito ligada aos meninos, às meninas também, mas os homens, eu sempre fui muito ligada, até assim, eu tenho... o mais novo, o Pedro, que ele não é casado, e a gente sempre teve muita amizade, ele

sempre me aconselhou muito, com relação a namoro mesmo, quando... quando eu começava a me envolver com alguém que ele via que não dava certo, ele chegava pra mim e conversava comigo e eu escutava muito ele, e ele... porque ele conversava comigo e não vinha dizer a mãe, conversava, me aconselhava e dizia: “Mas a vida é sua, a escolha é sua, você quem sabe”, e agente sempre foi muito ligado. Aí ele faleceu... João faleceu, mas aí ele deixou muito pra gente, e deixou muito pra minha vida mesmo, porque em 2002... em 2000, no ano 2000, ele passou por um acidente e quase morre, um acidente de bicicleta. Ele... nesse tempo ele bebia. Aí era até o ano novo, virada de ano, e ele bebeu e saiu de bicicleta, sofreu um acidente, quase morre, foi pra Arapiraca. A gente aqui angustiada mesmo, sem saber se ele voltava, e meu irmão foi com ele, via ele arquejando mesmo, só que aí Deus deu pra ele ainda mais alguns anos de vida, que nesses anos, ele construiu a família dele, casou e deixou dois filhos. Essa menina, Cibele, que passou aqui nesse instante, é filha dele. Ele deixou pra nós e pra mim... ele deixou muito, porque eu via ele aqui em casa... logo no início, desde cedo, 18 anos, ele começou a trabalhar, foi pra fora, foi pra... pra o sul de Alagoas cortar cana, cortar cana ele foi com 18 anos. Aqui a gente sempre foi assim... todos, nós somos meio que forçados a buscar, a lutar, porque mesmo por ser 14 irmãos, cada um tem que se esforçar pra ter o seu, embora cada um... todos ajudassem, que sempre foi assim, nesse meu período da faculdade, sempre foi assim, e todo momento é assim, graças a Deus, quando um tá precisando, todos chegam juntos. A gente precisava se esforçar. Ele se esforçou, aí viajou pra trabalhar no corte de cana, viajou pra Minas Gerais pra trabalhar, sempre foi muito batalhador, e esse período ele passou perto da gente, já perto da morte mesmo. Em 2012, ele tinha casado na igreja, já com os meninos grades, e a gente reuniu toda família e foi, assim, um momento que ficou muito marcado pra gente. E aí, eu via meu irmão chegar aqui... eu fui refletir após a morte dele... que eu via meu irmão chegar aqui, pegar a bíblia e ler com a minha mãe, que a minha mãe sempre foi essa pessoa de igreja, que ela é ministra, ela é presidente da Legião de Maria, e nos levava pra igreja desde criança, e eu lembro até que eu cantava, assim, eu gostava de cantar na igreja, não era como hoje com microfone, mas mainha ia pra novena e eu ficava... eu lembro que embaixo do altar mesmo, e a gente ficava cantando, até que o padre... eu lembro que o padre comentava: “As filhas de Maria Correia gostam de cantar”, eu lembro, e a gente ficava muito feliz. No meu catecismo... eu lembro do meu catecismo com muita alegria, da minha Primeira

Comunhão também que foi quando eu perdi o meu primeiro irmão, com 11 anos. Depois... foi a minha Primeira Comunhão, eu lembro com muita alegria. A vida religiosa, mãe sempre nos encaminhou bem, até hoje, até hoje. Agora a gente já dá passos sós, né, mesmo porque cada um já é responsável por si, mas mesmo assim ela nos orienta. Então eu via, assim, meu irmão chegar com a bíblia e debater a bíblia com mãe, e chegava aqui e a gente sempre foi muito família, muito, muito... não é aquela família de abraçar, mas é aquela família de tá perto, de cuidar, de ver que o outro tá caindo e ir lá. Como eu falei, que meu irmão chegava e percebia que... o meu primeiro namorinho foi com 14 anos com um amigo dele, ele disse: "Olhe, não dá certo, eu sei quem é essa pessoa, e não vai dá certo, não vai dá certo", aí a gente vai refletindo e se afasta pelas orientações, né. E também eu era muito nova, né, tudo tem o seu tempo, e aí a gente vai aprendendo com os conselhos dos nossos irmãos, da nossa família, das pessoas que amam a gente de verdade, são essas as pessoas. Aí o meu irmão começava a ler a bíblia aqui com mãe, e eu muito que... tinha a bíblia em casa, mas eu não abria a bíblia. Eu ia pra igreja, pra missa, tudo, mas não tava nem aí de certa forma, né, não tinha compromisso com nada da igreja, eu não queria compromisso com nada, queria viver minha vida mesmo, e a gente saia, eu, Edilene e Cícera, a gente sempre foi muito ligadas, a juventude também próxima uma da outra, a gente saia pra praça, ia beber cerveja, já nesse período do 3º ano, né, por aí, então eu já ia pra praça beber cerveja e esse meu irmão dizia a mãe, uma vez ele disse: "Mãe, olhe, as meninas tavam na praça, num piseiro, viu", eu lembro como hoje, e eu ficava triste (risos), eu ficava triste, só que... eu também notava que ele falava porque ele nos amava e não queria ver a gente caindo, né, e também porque uma vez... eu lembro que ele fez uma aniversário... na verdade, foi a minha afilhada que fez o aniversário na casa dele, e como, no dia do meu aniversário, as meninas sempre combinavam pra gente tomar cerveja, né, tomar cerveja... quando eu cheguei em casa, aí disse: "Tem uma surpresa pra você", aí eu disse: "Tá bom, eu já sei" (risos), que já tinha bebido, eu já tava melada, mas fui pra lá, mas ele não dizia nada. Ele não dizia que você... não, não esculhambava, nunca esculhambou. Ele aconselhava, mas não esculhambava, que isso eu tenho dos meus irmãos, eles não foram aqueles de espancar não, acolher. Mãe já era mais dura, mais pai, mas eles não. A gente sempre teve esse... esse apoio deles mesmo, assim, mas sendo que eles não passavam a mão na cabeça, é diferente de passar a mão, passava não. Se você tá errada, tá errada, né,

mas vai sofrer as consequências de seus atos. Aí eu lembro disso, aí quando João morreu, que aí eu fui refletir sobre a minha vida, até sobre os meus namoros, até então. Eu fui refletir sobre tudo em si que eu tinha vivido até ali, e a partir daí, eu decidi... quando foi no natal, ele morreu dia 22 de novembro. Quando foi no natal, minha amiga convidou eu pra ir num almoço na casa dela, e eu fui pra esse almoço, e eu peguei... ela: "Bora tomar uma cerveja", aí eu disse: "Bora", aí tomei. Quando eu tomei o primeiro copo de cerveja, eu lembrei dele. Porque eu falei que ele sofreu um acidente, que ele passou mal, mas eu não falei que ele parou de beber. Ele não botava nada de álcool na boca dele, mas ele não... ele não chegava a reclamar porque a gente bebia, não, ele não reclamava, ele não falava, ele só falava que ele não queria mais aquilo pra vida dele, e que ele não bebia. Ele parou, graças a Deus. Aí, quando eu tomei esse copo de cerveja, me veio uma tristeza muito grande, a lembrança dele e do que ele viveu. E aí eu fui refletir sobre a bebida, me fez refletir a sobre a bebida, sobre o que a bebida fazia comigo, porque muitas vezes eu bebia pra preencher, pra me preencher ou pra me soltar, porque eu sempre fui tímida desde criança. Até na faculdade dava pra perceber muito, né, muito tímida. Hoje é que eu consigo me soltar mais devido até a Renovação Carismática, da qual hoje eu sou coordenadora, aí fui me soltando mais, que Deus vai fazendo, né. O que Deus não fizer, Cícera fala assim: "ninguém faz", ninguém faz na vida da gente. Então eu era muito tímida e eu ia pras festas e eu ficava muito no cantinho, eu não dançava nada, só dançava se eu bebesse. Muitas festas eu ia, e me dava aquela vontade de ir pra casa, até Pedro, meu irmão... eu pedia a ele: "Pedro, me leve em casa", porque, apesar daqui ser uma cidade pequena, era altas horas, aí eu não queria vir só, eu tinha medo. Ele me trazia em casa, Pedro me trouxe, meu sobrinho me trouxe algumas vezes em casa também. Eu nunca gostei de festas não, eu ia por influência, mais influência das meninas, e às vezes a gente acha que vai paquerar ali, que ali é o lugar de paquerar, só que não é o lugar, hoje eu entendo que não é o lugar, né, mas tudo é experiência na vida da gente, serve de aprendizado. Então ali eu fui refletir sobre a bebida, que eu bebia, muito bem eu ficava alegre, animada, mas no outro dia, se alguém contasse a mãe o que aconteceu, assim, de eu ter ficado com alguém na festa, e "ficado" aqui eu coloco como beijos, né, isso é ficar, dos jovens. Então, se viesse falar pra mãe, eu tinha vergonha, aí eu parei pra refletir sobre a bebida, o que a bebida fazia na minha vida, me transformava em alguém que eu não era, que a gente pra ser feliz, pra ser alegre não precisa de bebida, né,

não precisa de bebida, precisa estar bem consigo mesmo, você não precisa de bebida, de nada que venha alterar, que na verdade, a bebida altera. Aí eu parei pra pensar, e eu decidi, nesse período... eu parei um mês depois, isso, um mês depois que ele faleceu, que já foi no dia 25 de natal, eu disse: “Eu não coloco mais um copo de bebida alcoólica na minha boca enquanto eu viver”, e eu assim... eu assim, eu agradeço muito a Deus porque eu sei que é Deus que me dá força, mas quando eu tomo uma decisão para a minha vida, eu levo ela, eu levo mesmo, e doa a quem doer (risos). Se eu vejo que é para o meu bem, porque até essa amiga mesmo que eu falei, muito minha amiga, que eu gosto muito dela, ela se afastou de mim, porque... eu até chamava ela: “Bora tomar um sorvete, bora pra igreja, bora sair, bora pra praça conversar”, aí ela dizia que não podia, que não tinha tempo, e quando eu dizia, antes: “Vamos tomar uma cerveja”, ela ia comigo. Eu fico, assim, triste porque eu gosto muito dela, ainda hoje eu gosto muito, a gente gosta, mas eu entendo que têm pessoas que fazem parte da nossa vida pra nos ensinar algo, mas que elas precisam sair em certo momento para que a gente possa crescer, que assim foi com Dona Amália, que assim foi com ela. Se ela voltar lá na frente, é porque ela vai voltar também uma pessoa diferente, né, porque hoje infelizmente, assim, eu gosto dela, respeito, mas eu não posso viver a vida que ela vive, e que de certa forma, as nossas amizades, minha mãe falava muito, ainda hoje ela fala: “Quem anda com porco, come lavagem”, é desse jeito, esses ditados populares muito antigos... então, mas que é bem verdade. Uma hora ou outra, você vai... “Ah, não tem nada não, porque todo mundo faz. Não tem nada não você mentir pra sua mãe”, porque pra gente sair e beber, mãe não sabia que eu ia beber, então eu já comecei destruindo a formação que ela me deu, que ela me deu, que mãe me deu. Aí eu parei, nesse momento da morte de João e disse: “Bebida eu não quero mais pra minha vida, e comecei a ler a bíblia, comprei uma bíblia pra mim e comecei a ler, e aí... e a partir daí, que eu fui lendo a bíblia, tendo um maior contato com a palavra de Deus... e eu fui vendo as coisas que eu fazia, e que alguém dizia: “Não, não tem nada não, todo mundo faz”, que até São Paulo fala: “Tudo é permitido, mas nem tudo me convém”, quer dizer que tudo é permitido, mas que se, por exemplo, eu tô bebendo, e começar com a bebedeira, daqui a pouco eu tô me destruindo, e Deus não quer que a gente se destrua, não quer que a gente destrua nosso corpo ou começar a se prostituir, Deus não quer isso, e a bebida só leva a gente... demais, né, leva a gente a esse caminho, e geralmente as pessoas falam, eu não discordo,

mas... e eu nunca bebi demais, assim, de ficar bêbada, graças a Deus não, nunca. Eu sempre vim pra casa consciente, embora meia alegre demais, mas consciente, me lembro de cada dia que cheguei aqui, que mãe conversava comigo muito triste, até alterada, né, eu lembro de cada dia, de cada situação, então nunca cheguei a extrapolar mesmo. Mesmo porque eu sabia que se eu extrapolasse, em casa não seria muito boa a situação, aí... mas aí eu percebi que não... que muitas pessoas falam em relação à bebida que um pouquinho não faz mal. A questão não é um pouquinho, a questão é que um pouquinho vai leva a mais, e a pessoa vai se destruindo, e ali vai destruindo ela e as pessoas que estão ao seu redor. E a bebida pra mulher, ela é mais prejudicial até para o homem, isso é cientificamente comprovado, né, outro dia eu tava assistindo uma entrevista sobre isso, que afeta os neurônios. Então, isso tudo faz a gente refletir ,e a vida da gente a gente tem que tá refletindo, e a partir daí eu refleti que eu não deveria mais colocar álcool na minha boca e comecei a até a estar mais presente na igreja e fazer, assim, mais nas coisas de Deus mesmo, lutar mais pelo reino de Deus, que antes eu era muito distante, embora mãe puxasse, né. Na faculdade a gente aprende muito, e a refletir também, né, que eu lembro: “Você tem que ser crítico, tem que ser crítico”, e aí a gente vai entender o que é ser crítico, né, é você analisar... analisar aquela situação e tirar o que é de bom, e que se você for criticar, como os meus irmãos já faziam essas críticas para mim. Eu lá quando criança, quando comecei a namorar, que ele dizia: “Não, não serve para você”, não que eu fosse melhor do que ele (o namorado), mas que não dava certo até por questão da idade, que eu era muito nova, e esse rapaz era mais velho, e ele se envolvia com várias... várias mulheres, então não dava certo. Ele (o irmão) conseguia enxergar o que eu não conseguia, aí a gente vai aprendendo a ser crítico, a analisar as coisas, a observar e a tirar o que é de bom, né, a tirar o que é de bom.

**Pesquisador:** Certo.

**Maria José:** Eu pulei uma partezinha aí, porque antes de entrar na faculdade, eu fiz o ProInfantil, um curso maravilhoso, muito bom mesmo, os professores de Santana. Eu lembro, assim, com saudade mesmo, e eu peguei amor, assim, pela Educação Infantil lá, nesse curso eu peguei amor mesmo, e era muito bom esse estudo... o estudo da gente lá era mais construtivista, pra gente fazer jogos, muito bom mesmo, o estudo que até eu coloquei pra minha faculdade esse tema que já foi de lá, que eu

fiz o projeto, a gente aprendeu a fazer projeto, aí já facilitou quando eu cheguei na faculdade, por isso que eu não senti tanto na faculdade, embora eu senti, né, porque é tudo mais difícil.

**Pesquisador:** Você se identificou como professora no ProInfantil?

**Maria José:** No ProInfantil, porque no ProInfantil era muito bom, assim, a aprendizagem, as leituras, os autores Vigostky, Piaget, que a gente estudou bastante nesse período. Na faculdade, a gente estuda também, e é muito bom porque as aulas dos professores são aulas práticas, é teoria e prática. Eles... a gente dá aula lá, faz simulação, a gente dá aula aqui na escola e tem alguém que observa, é um estágio mesmo, na verdade a gente tem um estágio. Era a distância, mas a gente passava dez dias lá em Santana, no mês de junho, no mês das férias. A gente passava dez dias, indo todos os dias de manhã, de 7:00 às 5:00 da tarde... às 4:00 da tarde, 5:00 a gente voltava, era o dia todo estudando. Ia lá fazer as provas. Assim, eu lembro que foi um período difícil, porque eu tava querendo entrar na faculdade, e eu via a porta se abrindo pra faculdade e tava fechando o... o ProInfantil, que era o médio, que é o médio. Tava fechando o ProInfantil, e o momento da festa, das fotos, e eu via assim, a escolha: “Eu tenho que escolher”, que ali eu tinha que ser crítica mesmo, né. O que é realmente importante? O que é realmente valioso? Aí nesse momento, eu esqueci da festa, eu esqueci do vestido, pra escolher essa cor do vestido lá, que eram 126 alunos lá, de várias cidades, foi bom que a gente teve trocas com várias. E a gente não ficava juntos, era sempre turma diferente, a cada mês era turma diferente, que a gente ia pra lá. Aí a gente teve muita troca, foram dois anos, e nós fazíamos também, nós fazíamos relatório, pra lá, das aulas, que essas aulas eram assistidas, tiradas fotos. Era uma forma de... de fazer com que a gente aprendesse mesmo o conteúdo, e fora isso, nós tínhamos aulas de Português, de Matemática, do médio mesmo normal, fora as disciplinas de... que a gente aprendia a dar aula, né, de metodologias. Então foi um curso muito bom, muito maravilhoso. Mas aí chegou esse momento que eu tinha que decidir entre a faculdade, entre fazer a festa, e eu me decidi pela faculdade. Eu disse: “A festa... a festa não vai dar. Eu vou participar da colação”. E pra fazer essa colação era trezentos reais, e eu lembro que junto com a faculdade, aí eu paguei a colação, a colação foi muito bonita. Recordo até que uma foto... nesse tempo era treze reais pra tirar uma foto, eu não tive condições de ir tirar uma foto, eu não tenho uma foto do

meu magistério, mas eu tenho meu diploma, eu tenho meu diploma com muito orgulho, com muito amor, que eu digo assim: “As fotos, elas são importantes, mais importe é o que você aprendeu e ficou em você”, o seu diploma é o que vai valer no momento oportuno, né, e já está valendo, que já me ajudou muito. Meu diploma do magistério, porque até terminar a faculdade, eu tenho o diploma do magistério e tô assegurada, onde muitas aqui não poderiam ser contratadas porque não tinha o magistério, só tinha o científico, e eu, graças a Deus tenho.

**Pesquisador:** O ProInfantil contribuiu pra sua prática?

**Maria José:** Muito, Muito. Aí eu terminei o ProInfantil e entrei pra faculdade.

**Pesquisador:** Certo.

**Maria José:** Aí eu optei por não ter festa, não tinha condições, era escolha, e aí mãe... quando eu entrei na faculdade, eu lembro o dia do vestibular, eu cheguei aqui 00:00, que terminou tarde lá o vestibular, e teve uma menina que esqueceu do carro, perdeu o carro, a gente voltou do Xingó pra pegar ela, aí quando voltou e chegou, parece que ela já tinha ido com outra pessoa, eu sei que quando eu cheguei aqui em casa foi 00:00 e mãe começou a esculhambar: “Que o primeiro dia é desse jeito. Como é que você vai ficar indo pra essa faculdade?”, aí eu silencieei, chorei no meu cantinho e silencieei, porque era um sonho que eu queria e que Deus ia mostrar, né, e como mostrou, muitas batalhas eu enfrento, assim nos trabalhos também lá pra fazer. Até que eu recordo de um trabalho que eu fiz... que nós fizemos junto com o pessoal de Canindé e não deu certo, Jesus! Aparecida viajou, e Aparecida pediu até pra Maciano (amigo) pra fazer um cartaz, e eu não concordei com esse cartaz, eu disse: “Olhe, esse cartaz não está bom”, e depois que o professor fez o comentário, eu disse: “Completo!” (risos). Não tava bom mesmo. Eu cheguei com Ana (colega), Ana fazia trabalho com a gente também, né, Ana Maria... aí eu disse: “Olhe, Ana, tá vendo?”. Não deu certo, e as meninas de Canindé muito escoronas, que a gente sempre tem alguns amigos, alguns colegas assim escorões, muito escoronas, não ajudaram a gente e a nossa apresentação não ficou boa. Embora eu soubesse todo o conteúdo, quando eu abria a minha boca, eu não conseguia, eu não conseguia porque... muito tímida, e esse processo aqui, os professores de Xingó tentaram... no ProInfantil ajudou mais, mas só que é um processo muito lento, mesmo porque na minha infância toda, eu sempre fui a que ficava no cantinho, eu sempre fui muito

fechada, então é um processo que é gradativamente, né, que ele vai melhorando ao decorrer do tempo. Aí, voltando lá pra formatura que eu tive que optar, fui lá pra colação de grau, meu sobrinho foi comigo, pedi a ele pra ir comigo, ele foi, que era tudo assim muito organizado, que eu lembro de tão lindo, foi lindo. Quando me chamaram pra pegar o canudo e tudo, meu sobrinho foi até de terno, e eu vestia a roupa, a roupa mesmo que usa, a beca. Só que eu não tive condições... infelizmente eu recordo com tristeza que eu não tive condição de tirar uma foto, de guardar uma foto, nem uma filmagem, nada, não tinha. Que eu tenho, assim, foi muito precioso esse curso pra mim, mas eu não tenho foto, tenho as minhas recordações, mas não tenho... ô! Mas tenho o mais importante que é o aprendizado, que é o meu diploma, as minhas notas, que olho, aí eu vejo que as minhas notas eram até boas, graças a Deus, e então que eu tive que optar, né, optei em fazer a faculdade. E aí eu lembro que pra terminar o ProInfantil com muito esforço, com muito esforço mesmo, porque já era no finalzinho... eu estava sem dinheiro, mas aí eu não precisei pedir mais ajuda aos meninos, mas meu pai me ajudou. Eu fui... que ele tem um cajueiro, eu fui pra roça catar caju, descascar castanha pra terminar o ProInfantil, mas terminei, louvado seja Deus! Foi, a gente catou, eu junto com a minha irmã, a gente catou quatro sacos de castanha, e era duzentos reais nesse tempo, quase duzentos reais. Sempre fui pé no chão... na minha vida... que até eu falei que quando criança, eu ia tirar foto, mas aí eu sabia que meus pais não tinham podiam, e como gente usa aqui mesmo, “colocar a faca no pescoço” do seu pai, da sua mãe, eu nunca fiz isso, eu sempre esperei, à vezes eu ficava até triste porque a minha irmã, por ser mais nova, a minha mãe comprava algo pra ela, não comprava pra mim, e ela era mais doente também, e ela tinha mais atenção, e essa atenção... eu acho que isso me fazia ser mais tímida, porque eu sentia lá... lá no fundo eu sentia uma certa mágoa, eu sentia essa certa mágoa e eu fui levando até ficar adulta. Quando eu fiquei adulta, que eu fui perceber que eu tinha um ciúme, era ciúme mesmo, porque eu percebia também que ela se soltava mais, elas são mais expressivas do que eu até hoje, tanto Cícera como Edilene. Elas tinham mais amizades, e eu tinha menos amizades e as minhas amizades sempre foram aquelas mais difíceis, Jesus! (risos) Mas, por ser fechada, eu tinha menos amizade, embora eu fosse aquela pessoa de ajudar, mas... e também por essa questão de selecionar, eu sempre selecionei muito, porque nem todo mundo serve pra ser amigo, serve pra ser colega, mas como amigo não. E eu escutava muito meus pais também, aí eu não fazia muitas amizades, já por isso

mesmo, que eu via que ia me levar pra um caminho errado, eu me afastava. Então eu tinha essa certa mágoa das meninas, que até eu confessei para o padre, faz pouco tempo, que quando criança e até adolescente e até na fase adulta mesmo, que eu tinha esse ciúme, que o ciúme leva a gente até a ficar com inveja, a palavra é essa mesmo, inveja. Só que Deus foi me curando disso, ao ver que na minha faculdade, elas me ajudavam. E aí eu fui recordar que lá atrás, quando eu era criança, que Edilene começou a trabalhar muito cedo, mais nova que eu, na casa do povo, ela nunca teve nada dela, ela sempre me ajudava, ela sempre... quando eu não tinha uma roupa pra vestir, que a gente sempre foi assim, era pequenininha, a roupa dava, era tudo igual. Eu usava a roupa dela, a roupa nova dela, ela não tinha nada, até hoje, né, e aí eu fui refletir sobre isso a pouco tempo que eles, de uma maneira geral... mas elas, as meninas, que a gente sempre foi muito amigas, embora eu tivesse esse ciumezinho delas, que era mesmo uma falta de amor próprio. Eu me olhava, eu lembro quando eu tinha 18 ou 19 anos, eu me olhava e me achava feia, embora, assim, acho que Deus dá pra compensar, né, essa parte, assim, de eu saber mais do que elas na escola, fazia com que se aproximassem de mim, eram elas que se aproximavam, porque eu me afastava de certa forma. Aí, só que aí, com o passar do tempo, e eu digo que depois da morte de João também, eu comecei a me olhar no espelho, eu comecei a me amar, e a ver que eu sou obra das mãos de Deus, e tudo o que Deus fez é perfeito, e quando a gente se ama, os outros nos ama, e também os nossos irmãos e os meus irmãos, eu posso falar assim, posso falar deles, que eles são muito, muito carinhosos. Não é aquele carinhoso, como eu falei antes, de abraçar, de beijar, mas de ajudar, de ver antes de você pedir... ele chegar, chegar junto. Então eu percebi isso nas meninas, e Cícera me ajudou no final da faculdade, ela pagou, teve mensalidade que ela pagou, e aí eu fui perdendo... fui tendo mais amor por elas, que a gente tinha briguinhas, assim, quando criança, a gente brigava e eu pequenininha, mas aquela durinha, né, pequenininha, mas durinha, pegava ela assim, ela mais alta do que eu, Cícera, mas mole. Eu pegava ela, ela vinha me bater e eu segurava ela, só que eu muito fechada... só que eu nunca procurei briga com ninguém, até em casa eu me fechava, quando elas vinham que... que vinham pra mim, eu aguentava, mas tinha uma hora que eu não aguentava, e quando eu não aguentava, eu partia. Eu não gostava de partir pra agressividade, embora a gente nunca tenha sido, assim, ultrapassado, que pai e mãe não deixavam, graças a Deus, mas uma hora ou outra

a gente se pegava, né, e eu tinha mais força do que elas, elas moles, mas moles do que eu. Aí, mesmo assim, nesse período, agora nessa fase adulta, que já foi entre 25 e 28 anos por aí, que eu fui entender que isso era uma mágoa que eu guardava quando criança, porque quando eu ia mais mãe pros cantos, mãe sempre, assim... os pais... dessa forma, ela falhou, eu vejo como falha, sabe? Porque ela cuidava de todos, mas ela colocava Cícera como destaque e eu me sentia inferior a ela. Até na minha aprendizagem, eu não falei, mas ela tentou me ensinar a ler, mãe tentou me ensinar a ler e eu não consegui aprender a ler, e Cícera conseguiu aprender a ler com ela e eu não conseguia porque... porque mãe era muito dura, e a forma que ela era dura, me chamava... às vezes até chamava a pessoa de burra, né (risos). Eu já era fechada, qualquer coisa eu ia chorar no meu cantinho, eu saia lá pra trás. Eu lembro até que uma vez eu saí lá pra trás e fiquei chorando lá no fundo do quintal, o quintal é grande aqui em casa, e desde criança que a gente morou aqui, né. Quando eu era pequenininha, que mãe morava lá perto da igreja, mas aí eu não lembro dessa fase, eu lembro só desta casa, e quando a gente era pequenininho, eu lembro até hoje. Aí eu lembro disso que mãe colocava ela como destaque, às vezes a gente andando na rua... as pessoas têm a mania de dizer: “Ah, essa é mais bonita, essa é mais feia”, e mãe, não era questão dos outros, era questão de mãe dizer que ela era mais bonita na frente de nós duas, isso foi criando uma mágoa, que Deus foi me curar agora, há pouco tempo. Aí eu observando que elas me ajudavam na... que me ajudaram no início da faculdade, no meu processo, a pagar mesmo e, de certa forma, me ajudavam em tudo, porque quando eu tenho alguma dificuldade em trabalhos, Cícera ou Edilene, elas sempre me ajudam, que Edilene já tinha terminado, né, terminado não, tava terminando. Ela terminou... ela terminou e com um ano eu entrei. Foi mais ou menos assim... não, a gente estudou um ano ainda, aí ele terminou a faculdade e eu continuei. Então ela me ajudou também, porque, assim, trabalhos... o que ela podia, ela me ajudava, e financeiramente, todos... todos sempre me ajudam. Então a partir daí eu fui perceber que era uma mágoa que eu guardava e que eu não poderia guardar das pessoas que me amavam, e quando eu aprendi a me amar, a me olhar no espelho e dizer: “Eu sou linda, eu sou linda porque eu sou obra das mãos de Deus”, e eu me olho e me vejo assim, não importa o que os outros digam, o que importa é o que eu sou e o que eu tenho construído. Eu olho pra minha história, eu olho pra minha história, assim, de... tanto na minha vida pessoal como profissional, e eu vejo que eu sou uma guerreira, que eu luto, que

eu tenho que lutar muito mais ainda, que portas só vão abrir quando eu bater, né. Então eu sinto que tenho batido pouco, até quando você falou sobre esse trabalho, eu disse: “Senti vontade de a estudar mais”. Aí eu senti aí, que eu tenho que estudar mais porque é a coisa que me dá mais alegria. É algo que me dá alegria mesmo estudar.

**Pesquisador:** Hum.

**Maria José:** Conheci um certo rapaz. Eu namorei com ele... a gente namorou dois anos, e eu acreditava que ia casar e que já tava tudo certo, e que ia viver na zona rural, aquela vidinha lá, só que aí Deus mostrou que não era ele a pessoa certa pra minha vida, e que até ele se envolveu com outra pessoa, engravidou e tudo, aí não deu mais, a gente terminou, né. Eu terminei o namoro, a gente terminou o namoro, até quando eu fui pegar o meu diploma... quando eu fazia ProInfantil, eu já tava namorando com ele. Eu fui pegar meu diploma, eu fui com ele lá. Aí a gente terminou. Quando a gente terminou o namoro, eu senti novamente que Deus tava tirando ele, e que essa perda ele ia me mostrar, ele ia tirar algo de mim, porque as minhas perdas sempre foram assim. A gente perde pra ganhar, eu levo isso pra minha vida, perde pra ganhar, porque quando eu perdi o meu irmão, eu ganhei porque eu parei de beber, fui refletir sobre a minha vida, aí eu comecei a ler a palavra de Deus e comecei a mudar, de coisas que iam me levar à destruição, né. E foi a partir daí que eu comecei a me conhecer, a me amar. Então, a partir daí... sim, aí quando a gente perde, a gente ganha. Aí eu perdi esse rapaz, faz alguns anos já. Graças a Deus, eu louvo a Deus por ter tirado ele da minha vida, que talvez, se ele tivesse na minha vida, eu também teria parado, né, teria parado no tempo mesmo. Até pelo histórico da família dele, o histórico dele também... que as mulheres... e eu senti isso quando eu fui na casa dele... as mulheres, elas são como um objeto mesmo, e os homens é que são... como antigamente, são destaque, né. Aí eu via aquilo ali com tristeza, eu sentia tristeza, eu disse... até uma vez, Edilene me falou, eu cheguei em casa e Edilene disse: “Oxi, você foi pra casa de Francisco e vem triste”, eu disse: “Edilene, ali... como é que eu vou ficar feliz daquele jeito?” A gente ficava separado, eu ficava junto com as meninas, e aí elas começavam a falar da vida delas, elas iam... eu sentia tristeza ao vê-las falar. Ao ver aquela mulher dependente do marido, e sendo humilhada pelo marido, sendo que o marido ficava com outras mulheres, não respeitava ela, bebia e ela era um objeto, e eu refletia:

“Meu Deus, é essa vida que eu vou ter também. Senhor, se é essa vida que eu vou ter, tira esse rapaz da minha vida”, eu pedia, eu pedia a Deus. Chegou ao ponto que ele... que eu descobri que ele tava com um relacionamento com outra mulher pelo *Facebook*, que foi, assim, muito humilhante, muito humilhante. Nesse período, assim... nesse período foi muito humilhante, quando eu descobri que ele tava com um relacionamento com essa mulher pelo *Facebook*, e ele passou um tempo pra vir, e aí eu tive vergonha de contar para os meus pais, pra minha família, porque a gente... ele vinha pra cá, a gente ia pra roça, já tinha aquela ligação muito forte, e eu ia pra lá com mãe, com os meninos. E eu tinha vergonha de dizer. Ele cometeu o erro, e eu tinha vergonha do erro dele, como se fosse eu que tivesse cometido. Eu tinha vergonha de dizer pra mãe, só que chegou o momento que eu tive que dizer, até... eu lembro que eu tava no quarto, e eu ia pra igreja mais mãe, pra Legião de Maria, e ele fazia parte, ele ia também. Aí eu disse: “Mãe, eu não vou”, isso eu já chorando... “Mãe, eu não vou, terminei o namoro”, aí ela disse: “Ele tem outra, né?”, porque eles já sabiam, eu não sabia. “Ele tem outra, né?”, eu disse que sim. Pronto, aí ela não perguntou mais nada, até ela teve medo de eu ter uma depressão e tudo, só que aí eu coloquei dentro de mim mesma: “O Senhor não vai permitir que eu fique em depressão por quem não me ama e nem me valorizou”. E teve um momento que eu tive uma conversa com ele, até eu contei essa história minha, antes mesmo da gente terminar, que foi... acho que a conversa pra terminar, eu perguntei a ele o que eu tinha feito pra merecer aquilo que ele estava fazendo, e ele de cabeça baixa, calado, só escutou. Até falei que eu sempre me esforcei pra ter as minhas coisas, assim, pra conseguir tudo na minha vida, eu me esforcei, e sempre respeitei o outro, e o que tinha feito pra merecer aquilo ali dele. Aí eu de cabeça baixa, eu disse a ele assim: “Erga a sua cabeça, porque o pior dos réus, ele merece ser olhado nos olhos. Eu não fiz nada, eu não fiz nada pra você não me olhar no olho e baixar sua cabeça”. Nessa conversa ele até chorou... muito duro, mas chorou. Até hoje a gente ainda conversa, só que eu vejo que Deus tirou naquele momento, e nesse momento ele não cabe na minha vida. Deus tirou no momento certo. Aí a gente terminou e eu percebi que, realmente, ele não deveria fazer parte da minha vida. Ela não fazia eu crescer, pelo contrário, eu me sentia inferior, num relacionamento com ele, eu me sentia inferior, porque devido a mãe, assim, como eu falei na educação, ela sempre prendeu a gente, e ela fala assim, ainda hoje ela fala: “Pode ter 50 anos, estando na minha casa, tem que me obedecer, tem que me

respeitar”, e eu concordo com ela, hoje eu concordo com ela. Antes eu não entendia, mas nunca fui aquela rebelde, de enfrentar eles não, mesmo porque eu sabia que quem tinha a perder era eu, né, quem tinha a perder era eu. E assim, eu agradeço a educação que eles me deram, meus pais, e agradeço mesmo a Deus por ter eles vivos, porque eu sei que eles são meu tudo, meu suporte, minha família. Eu também creio que até hoje, eu me esforcei, e batalhei e se... se a gente passa por momentos difíceis, porque Deus quer ensinar algo, Deus quer tirar algo de bom, e justamente nos momentos difíceis que a gente vai pro crescimento, porque... quando eu falei que eu saí lá da casa de Dona Amália lá atrás, eu cheguei pra uma amiga e disse: “Olhe, eu vou sair”, porque eu tinha terminado o namoro e tava sofrendo muito, e eu via piadinhas dela, eu sentia , aí eu disse: “Não, eu vou sair, eu preciso sair daqui, eu preciso crescer”, aí ela disse... a menina disse pra mim, uma amiga minha, eu fiquei triste com o comentário dela, mas eu tinha tomado a minha decisão, e passei muito tempo pra tomar essa decisão, analisei tudo direitinho, a minha família deu o maior apoio. Eles são meu suporte mesmo. Aí eu disse: “Não, eu vou sair”, aí ela disse assim: “Se você sair... e como você vai conseguir dinheiro pra pagar suas dívidas?”, eu disse: “Eu não sei, mas Deus vai mostrar, Deus vai mostrar”, e até hoje eu não passei fome, graças a Deus, pelo contrário, a gente vive até bem, que eu lembro da minha infância, da dificuldade que era, que a gente, muita das vezes... que pai trabalhava na roça e tirava o feijão e o milho, né, de meia, aquele feijão, às vezes, ruim pra cozinhar porque, com o passar do tempo, ele vai ficando ruim, e só tinha realmente o feijão, carne era uma raridade. Era o feijão, o ovo, uma coisa assim, macarrão nem existia, e hoje a gente tem de tudo, hoje eu só agradeço a Deus, e agradeço a Deus o esforço que eles fizeram, porque se não fosse eles, eu não estaria na faculdade, né, hoje eu não teria com meu diploma do ProInfantil. E às vezes alguém pode falar assim... que, às vezes, eu até me perguntei assim: “É, mas eu não tenho nada, nada de bens, mas eu tenho um bem maior, eu tenho a minha família”. Eu tenho eles, eu tenho Deus, que eu sei que nada vai me faltar, e coragem pra trabalhar eu tenho, independente de ser na casa de alguém, se é vendendo, não, eu tenho coragem pra trabalhar, e Deus abre as portas, quando a gente se esforça, luta, né. E então, depois do ProInfantil, como eu falei, depois do término... do término do namoro com Francisco, eu conheci a Renovação Carismática, graças a Deus, que foi justamente, assim, uma semana tava iniciando a Renovação aqui, e a minha irmã chamou, mas eu ia prum almoço com ele na roça, com a família dele,

vieram todos, e eu disse: “Eu não posso ir pro encontro”. Aí Diana disse: “Ah, mas tem que ir!”, Diana, como irmã mais velha, aquela mãezona mesmo (risos), “Ah, mas tem que ir pra igreja”, eu disse: “Sim, mas eu já fui pra missa domingo, quinta”, aí ela disse: “Ah, mas tem que ir!”, eu disse: “Não, eu não vou não”, aí não fui. Na outra semana, o namoro já tinha acabado. Na outra semana, com 15 dias, tava eu lá no encontro da Renovação Carismática. E aí comecei a participar, foi quando foi fundada aqui mesmo há alguns anos, depois do Seminário e Vida, em junho, e eu comecei a participar e me escolheram para ser coordenadora. E o interessante que no início, a primeira pregação quem fez fui eu, porque como eu comecei a ler a palavra de Deus depois que o meu irmão morreu, e eu já tinha aquele desejo, eu tinha o desejo, e eu tenho o desejo dentro de mim de evangelizar, de levar a palavra de Deus. E eu tinha, só que eu tímida, eu não conseguia, eu não conseguia chegar até o outro, nem falar de Deus, pela timidez, ao não ser com mãe aqui, né, porque a gente tem afeto, afinidade, por ser minha mãe. A gente falava, às vezes, aqui, que isso eu digo que foi meu irmão que deixou para mim. Aí Diana chegou pra mim e disse: “Guga, você quer pregar? Você lê a bíblia direto”, e eu saí pro quintal, ainda hoje eu faço isso, lá no fundo do quintal, e eu fico lendo, meditando na palavra, aí ela: “Você quer pregar? Não vai usar microfone”, que o medo era o microfone, e até o último trabalho que eu fiz lá na (Faculdade) Pio Décimo... o último trabalho não, mas um trabalho que foi uma mesa redonda que teve, falando sobre brinquedos, era o meu projeto e eu tinha a maior facilidade de falar, mas a questão do microfone, travava, que a minha mão tremeu, eu ficava tremendo. Aí ela falou: “Não vai usar microfone”, aí eu disse: “Ah, então tá certo, eu vou”, aí fui, eram poucas pessoas que tavam ali, aí eu comecei, aí fui pregar, e Deus foi tirando esse medo de falar em público, de pegar no microfone e hoje... hoje eu vou pra lá pregar, que têm as pessoas que vão pregar em momentos diferentes, e eu vou lá pra frente, independente de esteja quem esteja. Às vezes, o padre chega e eu não tenho medo, mesmo porque o microfone... eu coloquei isso que o microfone é o instrumento que serve para sair a nossa voz. Então se eu tenho esse desejo de evangelizar, como é que eu vou evangelizar se eu tenho uma voz baixa? O meu tom é baixo. Então o microfone ajuda bastante, né. Como é que eu vou evangelizar a mais pessoas sem um instrumento desses, né? Então Deus foi... e a partir daí foi me modelando nessa parte da... de falar em público, que eu não tenho mais esse medo que eu tinha, até

na faculdade de falar mesmo. Não era nem no microfone, era de falar e ficar me tremendo. Então Deus foi tirando isso em mim, e foi transformando.

**Pesquisador:** Hunrum!

**Maria José:** E venho lutando aí da mesma forma com contrato. Fiquei um ano parada, mas aí eu fui substituir, teve professoras que me chamaram porque já conhecem o meu trabalho e me chamaram pra ficar no lugar dela. Tia Júlia me chamou pra pegar uma turma dela lá no Assentamento mesmo. Eu fui lá e assumi as turmas dela aqui na (Escola) Amélia Martins que ela me chamou, porque devido à situação dela, ela não poderia mais voltar pra sala de aula. Eu assumi a turma dela e ela me pagou, e quando eu estava sem trabalhar, eu estava substituindo. Então Deus sempre mostra, né, a partir da... do seu esforço, Deus vai abrindo. Quando não abre uma porta, ele abre uma janela, e nunca deixa os seus filhos desamparados. E se a gente luta, a gente consegue, um dia chega lá. E aqui eu me recordo, no 3º Ano mesmo, quando Ronildo falava, Ronildo Reis. Ele falava assim... e nesse momento, eu dizia assim... na verdade, eu não queria, eu acreditava que eu não conseguia chegar numa faculdade, e ele falava assim: “Vocês, vocês precisam olhar pra frente. Vocês estão terminando o 3º Ano. Vocês precisam olhar pra frente. Quando vocês saírem daqui, tudo vai ser mais difícil. Vocês precisam mudar. Vocês precisam mudar pra fazer uma faculdade, pra ter um emprego”, e eu lembro das palavras dele, e ele fazia os gestos, colocava as mãos no rosto assim (demostrando), dizendo que a gente tava igual burro, que olhava... não olhava dos lados. E ele falando isso, só que muito saía pelo meu ouvido e eu não tava nem aí. E eu dizia pra mim mesmo que eu não teria condições de fazer uma faculdade. Só que aí, quando eu terminei o 3º Ano, me veio aquela tristeza de eu não fazer nada, de ter parado de estudar, porque eu gosto mesmo de estudar, e hoje eu estudo muito a palavra de Deus, mas eu também preciso estudar pra minha vida profissional. Então tô esperando aí as aberturas de concurso pra mim começar a mergulhar mesmo a estudar, a mergulhar, porque... é claro que Deus abre as portas, mas a gente precisa lutar pra que essas portas sejam abertas.

**Pesquisador:** Maria, você colocou e coloca durante a sua fala alguns exemplos de professores da educação básica que contribuíram, que aconselharam, cita até alguns recortes da fala deles. E os professores do ProInfantil? Eles contribuíram? E os da sua formação inicial, que é o nível superior? Eles contribuem?

**Maria José:** Muito, né, no magistério, no Prolinfantil, os professores muito bons, e eu lembro até de uma... eu não lembro, não recordo o nome dela, mas eu lembro do rosto dela, que era a professora de Didática, que ela ensinava... que ela ensinava as práticas mesmo, e eu lembro que ela era, assim... que ela era muito boa mesmo. De uma maneira geral, todos, todos de uma maneira geral, porque eles nos levavam a ser críticos, já lá. Tem até um professor... eu não recordo o nome dele, mas esse professor ficou com nosso trabalho, com nosso projeto, e ele era muito rígido, porque ele não queria que a gente copiasse, ele dizia: “Vocês não podem copiar, copiar dos outros, copiar o trabalho. Vocês precisam aprender a ler e colocar seu ponto de vista, a criticar, a ser crítico”. A partir dali, quando eu cheguei na faculdade, eu não senti tanto, embora alguns professores falavam isso também, né (risos)... então, quando foi aquela parte de Filosofia, não é Filosofia? Filosofia, gente! Ali era um sofrimento só, que a gente era o que... pra conseguir passar, era juntando décimos, juntava os décimos e não conseguia argumentar, já devido à formação lá atrás, que não levava... mas, decorava mesmo. Era mais decorativo, então a gente não conseguia, mas aí... Eu lembro também do Andnael, que foi professor de Metodologia do 1º Período, muito bom o professor, que eu aprendi muito com ele, a primeira resenha que a gente fez foi com ele, a resenha, e eu aprendi muito com ele. Só que ele ficou pouco tempo. Lembro até do Senival, que faleceu. Eu recordo dele, assim, com muito carinho. Ele era um pouco, assim, podemos usar assim, um pouco estressado às vezes na maneira dele, mas muito inteligente. Uma inteligência tão grande que eu via, assim, ele colocava uma palavra no quadro e fazia um texto, e eu dizia: “Meu Deus, como é que ele faz um texto dessa forma? Como é que ele consegue fazer um texto dessa forma?”. Aí quando ele faleceu, a gente sentiu a perda dele, mas aí ele deixou pra gente, né, o aprendizado, ficou o aprendizado. E Solange... não, Solange não, Suellen... eu lembro de Solange e Suellen, porque Solange era mais rígida no 3º Ano, no científico, no científico ela era a mais rígida, e Suellen na faculdade, mas os mais rígidos, os mais duros, a gente aprende mais, a gente aprende mais porque eu aprendi muitas coisas, eu lembro até assim nos projetos... e a gente tinha até certo medo de, até, ela... e aqui eu posso até contar, assim, eu posso até contar nessa entrevista, assim, uma pequena *arte* que nós fizemos lá com a professora Suellen mesmo. Ai, Jesus, ele era muito rígida! (risos) Numa apresentação, num seminário que teve... eram outras turmas apresentando, e olhe que eu sempre fui essa aluna comportada, mas que às vezes, às vezes eu

dava as minhas... fazia as minhas artes. Junto com Ana Maria, a gente pegou um papel e começou a fazer igual a menino mesmo, começou a escrever sobre a apresentação, como tava, como tavam se apresentando, né, “E a cara da professora?”, a gente colocou, “E a cara da professora? A professora tá brava, viu!”, fazendo resenha. Não prestou, a professora pegou esses papéis, mas... mas... ela pegou esses papéis, mas só que ela não sabia de quem era o nome, mas ela disse: “Eu vou descobrir pela letra de quem é!”. Aí a gente: “Meu Deus!”. Nesse dia, eu vim pra casa... eu e Ana Maria, a gente não contou a ninguém. Quando a gente entrou no ônibus... eu nunca contei isso a Suellen, mas vou contar um dia, um dia vou ter a oportunidade. Quando a gente entrou no ônibus, o pessoal de Olho d’Água disse: “Minha gente, Suellen tá por aqui com umas... com umas... com as pessoas que escreveram umas coisas. Ó, escreveram umas coisas lá”, e a gente não tinha escrito nada demais, era só assim comentário besta mesmo do trabalho das meninas, que elas tavam apresentando só lendo, e tava aquela coisa chata. Aí... e a professora tava com a cara, assim, né, feia (risos), aí a gente colocou, ela se irritou, né. Eles chegaram no ônibus, começaram a falar e eu fiquei calada, e Ana Maria. E se eles me conhecessem mais um pouquinho... porque eles me conheciam pouco, eles teriam percebido que seria eu, porque... quando eu fazia ou quando eu faço alguma coisa assim, aí eu já fico... que foi comigo. Mãe mesmo conhece, mãe sabe. Só que eles não perceberam. Eu e Ana Maria com o coração apertadinho. No outro dia, era apresentação de Suellen de novo, e quem era o grupo? era nós (risos), aí, quando chegou lá... só que ela não descobriu, até hoje ela não descobriu, porque a gente não contou isso a ela, só era eu e Ana que sabia. E as meninas de Olho d’Água doidas pra saber, detonando, e nós caladas, eu e Ana. Até hoje a gente quando para, assim, a gente ri, Aí ela não descobriu, a professora. Aí quando era no outro trabalho... no dia lá do trabalho, eu disse: “Meu Deus, e agora? Como vai ser? Como é que eu vou encarar a professora, Jesus? Não vou ter coragem de encarar a professora”. Tomei um calmante quando eu saí de casa... quando meu irmão morreu, aí minha mãe pegou uns calmantes e deixou aí, né. Aí quando foi esse dia desse trabalho, eu tomei um calmante pra apresentar, porque eu não ia conseguir apresentar olhando pra professora depois dela tá lá ameaçando que ia dar zero a quem tinha feito aquilo e... mas aí, graças a Deus, ela nunca descobriu dessa arte que a gente fez nesse dia. Mas quando a gente foi fazer um trabalho aqui na (escola) Amélia Martins, ela ajudou muito, nós fizemos um projeto na feira de

Piranhas e outro aqui, as duas feiras, e ela ajudou muito no nosso trabalho, orientou direitinho, e a partir daí, já no finalzinho do período, a gente foi tendo mais amizade com ela, porque ela também já estava mais amorosa, que no início ela era muito rígida, depois ela ficou mais amorosa, então... aí a gente passou a ter mais amizade, já tinha menos medo, já pedia mais orientação dela. O professor Flávio, ele me ajudou bastante, que foi com ele que a gente aprendeu a fazer um relatório... o artigo também foi com ele, e toda hora que a gente procurava, ele ajudava. O professor Roberto, o professor Roberto, assim, eu tenho muito carinho por ele. A gente não se viu mais, depois dos primeiros períodos, mas ele tinha muita amizade com a gente, um professor muito amigo mesmo, e eu admirava muito ele, assim, a forma do ensino dele também, que ele jogava os tópicos lá e dava aula, e dava aula, porque quando você sabe, né... exatamente, quando você sabe do conteúdo, você joga os tópicos mesmo e dá sua aula, então ficou muito. Assim como Eleonor, que... uma boa professora, também ela tem esse lado, ela tem esse lado humano mesmo, que a gente percebe de alguns professores como você falou aí no início. A gente percebe que tem alguns professores que têm esse lado humano, e esse lado humano faz com que a... o aluno, muitos alunos vêem isso como ousadia, mas não é ousadia. Ela não agia com ousadia, não é liberdade, mas eu via assim que... esse lado humano que acolhia, que é o lado dela mesmo, aquilo era dela, a gente percebe isso. E Suellen já um pouco rígida, ela mantém essa distância, que serve pra gente também como um aprendizado, que eu tiro pra mim, assim, que eu não quero ser dessa forma, não assim, o conhecimento... o conhecimento, ela passa muito bem, mas a aproximação... a gente tem que ter aproximação com os nossos alunos. Como que você vai perceber as dificuldades deles? Só que aí eu já recordo que quando João morreu, eu me lembro que ela fez uma carta, uma carta mesmo pra mim, porque a gente tava num período... acho que era de férias, num período de férias lá da faculdade, e ela não pode vir, mas eu me lembro que ela fez... que é um gesto de amor mesmo, né... e você vê que o outro tá no sofrimento e ela fez uma carta bem bonita pra mim, Edilene e Diana, que nós estudamos com ela, as três, né, aí ela mandou uma carta, fez uma carta e mandou alguém entregar, e Roberto ligou. Então, ficou marcado, ela marcou. Só esse lado que ela... de certa forma, essa rigidez afastava, mas no final... no final, ela conseguiu. É tanto que quando terminou, a gente sente, né, a saudade até das aulas, e a gente ri, e ela tinha que ser rígida, eu também entendo que ela tem que ser rígida, porque se ela não fosse rígida, a

gente não ia aprender e ia levar de qualquer jeito, como se tivesse no ensino médio, mesmo porque por ser uma faculdade particular, muitos levam como se fosse o dinheiro, mas não é o dinheiro que vai lhe dar o conhecimento, não é o diploma que te dá o conhecimento, é o que você se esforçou pra conseguir absorver ali, e quando o professor tá dando o seu melhor, né, então ela dá o melhor dela mesma. Ela cobrava muito, então eu vejo assim que ela contribuiu muito pra minha formação, e todos professores da Pio Décimo contribuem, eu vou colocar assim, da Pio Décimo, né, que é da Faculdade, assim como também do magistério lá, embora eu não consiga lembrar o nome deles porque faz muito tempo. O único que eu consigo lembrar o nome lá no momento é Francisco, justamente porque é o nome do meu ex-namorado, é Francisco, era o professor de Matemática.

**Pesquisador:** Hum!

**Maria José:** Embora eu tenha partido pra Pedagogia, né, mas eu sempre gostei de Matemática, eu sempre gostei, gostava quando eram as aulas de Matemática. Eu sempre gostava, e sempre conseguia tirar notas boas, aí por isso que os professores de Matemática ficaram mais presentes, né, na minha história, embora eu não tenha partido para essa área até então, até agora, né, até agora é a Pedagogia, e também eu penso no futuro, quando eu tiver oportunidade, fazer um curso, uma pós-graduação já na Educação Infantil mesmo. Antigamente eu pensava em fazer Biologia, gostava muito da parte de Ciências, dos animais, das plantas, gostava muito dessa parte, mas aí eu parti pro lado da Pedagogia e, quem sabe futuramente, né, porque o futuro a Deus pertence, mas Ele colocando em nosso coração os sonhos, desejos e que a gente vai lutando e vai conseguindo, que eu pensava que eu não ia conseguir entrar numa faculdade, e aí quando eu falei que eu não tinha nada, aí eu disse: “Mas eu estou numa faculdade, eu tenho um diploma de magistério, que eu batalhei muito pra conseguir”, que graças a Ele, eu tenho trabalhado já há oito anos como professora, tem oito anos que eu trabalho como professora, lecionando. Então, já é, de certa forma, um pedaço da minha vida, quer dizer, a minha vida foi toda na escola, né, tem essa pequena pausa na minha vida, mas eu estou na escola lecionando, quando eu não estou estudando, e de certa forma eu estou estudando para dar aula a eles, né, mas quando eu não estou estudando, me formando, eu estou me formando para dar aula a eles em casa, e o estudo eu vejo isso, que faz a gente crescer, ajuda muito na nossa vida, né, é a

forma que a gente tem mesmo, que os meus pais deixaram pra gente isso... estudo, porque mais tarde, futuramente, você... você poderá ter uma profissão e você não tem pai nem mãe a vida toda. Realmente a gente não tem pai nem mãe na vida toda, nós precisamos dar os nossos passos só e hoje eu louvo a Deus, eu agradeço por tudo, por ter eles, e hoje eu tenho essa consciência, que não terei eles a vida toda, mas que eu estou batalhando para que um dia eu tenha o meu emprego fixo, que aí eu terei a minha estabilidade, né, e a gente enquanto vida... vou colocar esse termo mesmo bem popular, enquanto vida e esperança, eu aprendi a confiar, a acreditar, e que tudo é possível, quando a gente se esforça, quando a gente luta!

**Pesquisador:** Muito bem. Mais alguma coisa?

**Maria José:** Não. (feliz)

## Anexo C - Diário de pesquisa

Antonielle - janeiro de 2019

1. Como foi sua experiência como professora?

Como eu disse na entrevista, meu trabalho na educação infantil não era só alfabetizar, aliás, pouco trabalhei assim, porque via que meus alunos eram pequenos e imaturos. Eles precisavam de outras coisas, como socialização, coordenação motora e conceitos básicos. Mas tinha cobranças da coordenadora e até de algumas colegas minhas. A gente recebia uma lista de conteúdos e atividades para trabalhar naquele período, recebia alguns livros didáticos pra gente se basear e fazer os planos, mas era tudo voltado para a alfabetização, e eu via que não era a realidade dos meus alunos. Sou apaixonada pela educação infantil e a faculdade me ajudou bastante, tento aplicar o que aprendi na faculdade em minha sala de aula, mas sei que é difícil porque existem muitas cobranças. Sou rígida com meus alunos e procuro passar também coisas da vida, valores que aprendi com minha família, com meu pai. Já fui mais teimosa, mais briguenta, mas hoje penso mais antes de falar. A gente vai aprendendo com o tempo que não vale a pena brigar, então procuro me relacionar bem com as minhas colegas. Hoje a gente se une, o que uma precisa, as outras ajudam.

Meu temperamento é forte, mas sempre procurei me relacionar com os meus alunos da melhor forma possível. Procuro manter a ordem em sala porque as crianças precisam aprender outras coisas além de ler e escrever, precisam respeitar os outros, ter bons modos e companheirismo. Vejo muitas situações de alunos que desobedecem, chamam palavrões, batem no colega. Outros são muito dengosos e choram por qualquer coisa, e outros são preguiçosos. Às vezes perco a paciência, mas sei que muitas coisas, muitas manias, eles trazem de casa, por isso tento me controlar e procuro a melhor forma de resolver. Lembros também do meu filho pequeno, e não gostaria que a professora dele trate com ignorância. Esse é outro motivo pra tratar meus alunos melhor.

Como tenho pouco tempo de experiência, queria que todos aprendessem mais rápido, mas hoje entendo que alguns têm suas limitações. Um dos professores da faculdade disse um dia que cada aluno tem seu tempo próprio, e isso eu achei importante, mesmo assim tento de tudo para que todos aprendam. No geral, eu consigo um bom resultado, acho que meu jeito mais sério ajuda pois as turmas que peguei nesses três anos são turmas que ficam calmas, obedientes. Tem um ou outro que desobedece, que age diferente dos demais, mas é normal, cada aluno tem seu jeito, mas no geral são alunos calmos.

Maria José - janeiro de 2018

1. Em sua narrativa, você deixa claro que começou a dar aula na Educação Infantil depois de concluir o Proinfantil, antes de iniciar a faculdade. Como foi o início de sua vida profissional?

O início de minha carreira foi fazendo substituições de professoras que precisavam faltar. Depois outras professoras também foram precisando, até que eu fiquei de vez numa escola num assentamento, durante cinco anos. No início da faculdade, eu ensinava no assentamento. Comecei com medo e insegura, mas aos poucos fui ganhando confiança. Pedia ajuda a outras professoras e as minhas irmãs que já davam aula, e fui tomando gosto pelo que eu faço. Naquela escola tão simples, me lembrei de minha infância, e vi que muitas crianças eram carentes como eu fui no passado. Tentava ajudar as mais carentes, as mais tímidas e as que tinham mais problemas de aprendizagem, porque eu sei o sofrimento que passei. Me identifiquei com a educação infantil por causa do Proinfantil e porque os primeiros anos de minha carreira sempre foi na pré-escola. Acho que não tenho muito jeito com crianças maiores do ensino fundamental, por isso quero me especializar na educação infantil.

## 2. Como eram mas aulas?

Como no início eu era insegura, as aulas eram cansativas, mas com o tempo fui percebendo que precisava mudar, então comecei a levar músicas, cantava muito, levava músicas do tempo que eu era criança, músicas da escola e da rua, levava também músicas da igreja. Conto muitas histórias, contos de fada e histórias da Bíblia, porque as crianças de hoje conhecem pouco a palavra de Deus. É preciso ensinar coisas boas para as crianças. Era na zona rural e não tinha muitos recursos. Só tinha o quadro e o giz, e os alunos eram carentes, muitos deles só vinham pra escola por causa da merenda. As dinâmicas, as técnicas, as coisas boas que aprendemos no Proinfantil não davam pra fazer em sala com os alunos porque precisava de material e a escola não tinha. Às vezes eu levava caixinhas de fósforo, papelão, palito, garrafas, levava lápis de cor para as crianças. Quando eu era mais insegura, desanimava fácil, mas quando fui pegando o jeito, comecei a atingir meus objetivos em sala de aula. Colocava na cabeça que queria que eles aprendessem pular corda ou ter domínio de orientação espacial ou lateralidade, e insistia até ver o desenvolvimento da turma. Vejo o crescimento deles e hoje muitos já conhecem várias letras do alfabeto.