

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
CURSO DE PEDAGOGIA

NATAL MARQUES DIAS

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: travessias para uma
profissão.

IMPERATRIZ
2022

NATAL MARQUES DIAS

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: travessias para uma profissão.

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão, Campus de Imperatriz, com a finalidade de obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Professora Doutora Késsia Mileny de Paulo Moura

IMPERATRIZ
2022

Dias, Natal Marques.

Narrativas biográficas e formação docente: travessias para uma profissão / Natal Marques Dias. - 2022.

42 p.

Orientador(a): Késsia Mileny de Paulo Moura.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

1. Formação Docente. 2. Memoriais. 3. Narrativas. I. Moura, Késsia Mileny de Paulo. II. Título.

NATAL MARQUES DIAS

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: travessias para uma profissão.

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em 21 de novembro de 2022

Professora Doutora Késsia Mileny de Paulo Moura

Professora Doutora Herli de Sousa Carvalho

Professor Doutor José Edilmar de Sousa

IMPERATRIZ
2022

Agradecimentos

Aos meus filhos Sofia, Guilherme e Leônidas - minha motivação diária.

Aos meus pais Nilsa Marques Dias e Aderson Campelo Dias, pelo apoio de sempre em todas as instâncias da minha vida.

À minha companheira Erisnete Pereira Lima pelo amor, cuidado e dedicação ao nosso projeto familiar.

À minha professora e orientadora Doutora Késsia Mileny de Paulo Moura, pela atenção e dedicação, zelo, respeito, e visão de mundo que só os educadores têm no coração.

À Universidade Federal do Maranhão, minha segunda casa.

Aos 60.345.998 (sessenta milhões, trezentos e quarenta e cinco mil, novecentos e noventa e oito) brasileiros que, junto comigo, nos estertores de outubro de 2022, assinaram um novo pacto pela ciência, pesquisa, educação, Universidade Pública e gratuita de qualidade, para todos os que nessa terra habitam ou que nela, por ventura possam, uma dia, habitar.

Para Guilherme Lima e Dias e Leônidas Araújo e Dias

EPÍGRAFE

O homem, quando jovem, é só, apesar de suas múltiplas experiências. Ele pretende, nessa época, conformar a realidade com suas mãos, servindo-se dela, pois acredita que, ganhando o mundo, conseguirá ganhar a si próprio. Acontece, entretanto, que nascemos para o encontro com o outro, e não o seu domínio. Encontrá-lo é perdê-lo, é contemplá-lo na sua libérrima existência, é respeitá-lo e amá-lo na sua total e gratuita inutilidade. O começo da sabedoria consiste em perceber que temos e teremos as mãos vazias, na medida em que tenhamos ganho ou pretendamos ganhar o mundo. Neste momento, a solidão nos atravessa como um dardo. É meio-dia em nossa vida, e a face do outro nos contempla como um enigma. Feliz daquele que, ao meio-dia, se percebe em plena treva, pobre e nu. Este é o preço do encontro, do possível encontro com o outro. A construção de tal possibilidade passa a ser, desde então, o trabalho do homem que merece o seu nome.

Hélio Pellegrino

RESUMO

A formação docente é tema inacabado, de natureza conflituosa e campo de constantes batalhas sociais e curriculares. Esse trabalho de conclusão de curso se firma, sobretudo, nos conceitos apresentados por Josso (2004) e Larossa (2002), sobre essa formação docente, passando pelo saber da experiência e as narrativas (auto)biográficas. O tema da biografia e das histórias de vida enquanto passíveis de aplicação em método de pesquisa se sustenta no trabalho de Nóvoa e Finger (2014); de outro lado, às narrativas de formação docente é dada a sustentação bibliográfica de Galvão (2005), cabendo a Guérios (2012) o sustentáculo do relato histórico da aplicação das história de vida para análises sociais. Esse aparato teórico tem o objetivo principal de entender como se dá a travessia para formação docente através das narrativas biográficas quem compõem os memoriais de formação no Estágio Supervisionado em uma turma do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão em Imperatriz. Para isso aproximamos-nos do conceito de experiência formadora em conjunto com a narrativa biográfica para depois interpretar a narrativa das estudantes. Nesse percurso o autor se vale da própria biografia escolar narrada a partir de termos da pesquisa-formação para analisar de forma crítica sua formação enquanto aprendente.

Palavras-chave: formação docente; narrativas; memoriais.

ABSTRACT

Teacher training is an unfinished topic, of a conflicting nature and a field of constant social and curricular battles. This course conclusion work is based, above all, on the concepts presented by Josso (2004) and Larossa (2002), about this teacher training, passing through the knowledge of the experience and the (auto)biographical narratives. The theme of biography and life stories as subject to application in a research method is supported by the work of Nóvoa and Finger (2014); on the other hand, the bibliographic support of Galvão (2005) is given to the teacher training narratives, with Guérios (2012) being the mainstay of the historical account of the application of life stories for social analysis. This theoretical apparatus has the main objective of understanding how the crossing to teacher training takes place through the biographical narratives that make up the training memorials in the Supervised Internship in a class of the Pedagogy Course at the Federal University of Maranhão in Imperatriz. For this, we approach the concept of formative experience together with the biographical narrative to then interpret the narrative of the students. In this way, the author uses his own school biography narrated from the terms of research-education to critically analyze his education as a learner.

Keywords: teacher training; narratives; memorials.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 METODOLOGIA.....	13
2.1 A Narrativa (Auto)Biográfica Enquanto Método De Pesquisa	13
2.2 A Pesquisa-Formação Como Método De Pesquisa Crítica	17
3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	19
3.1 O Falar De Si.....	21
3.2 Percebendo A Humanidade	23
3.2.1 A escola	24
3.2.2 A escola técnica.....	26
3.2.3 A Universidade	26
4 O AMBIENTE DA CONSTRUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO	28
4.1 – O Objeto Da Pesquisa – Os Memoriais	29
4.2 “Trajetória e expectativas de um sujeito em formação”.....	31
4.2.1 A Infância	32
4.2.2 A Condição Social.....	34
4.2.3 “A Consolidação Do Desejo”	36
CONCLUSÃO.....	39
BIBLIOGRAFIA	41

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia intenciona conhecer as experiências de formação dos alunos de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão, no Campus de Imperatriz, a partir da narrativa autobiográfica contida nos memoriais entregues às disciplinas de Estágios em Séries Iniciais I e II no segundo semestre do ano de 2021.

Partindo dos conceitos de saber da experiência (LARROSA, 2002), experiência de vida e formação docente (JOSSO, 2004), ancorados na autonomia do método da narrativa (auto)biográfica (NÓVOA e FINGER, 2014), passando pela afirmação do uso das histórias de vida e biografias pelas ciências sociais com ênfase no par formado entre “personalidade” - e “contexto” (GUÉRIOS, 2012) e também no trabalho próprio das narrativas em educação (GALVÃO, 2005). O trabalho correlacionará a trajetória dos alunos com a vocação docente verificando, se tangíveis na etapa do estágio, os indícios de inflexão do período discente à docência desses estudantes. Buscamos, de forma geral, conhecer dessa “travessia” para a docência, quando, porque e se ela ocorre a partir das narrativas (auto)biográficas contidas nos memoriais de formação do Estágio Supervisionado das séries iniciais. O ponto de partida do olhar sobre as narrativas é a própria formação do autor desse trabalho.

Para alcançar tal objetivo foi feita uma aproximação com o conceito de experiência formadora embricado com a narrativa autobiográfica e suas convergências nesse processo de formação docente; examinando a autobiografia em contraste com o processo de formação buscou-se esse ponto de inflexão do estudante para o docente, se ele ocorre, e como ele ocorre durante esse período. Por fim, foi utilizada a narrativa autobiográfica para descrever esse processo de formação docente, partindo do ponto da aprendizagem em direção à sua identidade profissional. Não se trata, todavia, de um esquema rígido, mas que busca estabelecer o contato com a narrativa dentro do processo de formação do aprendente.

A aproximação com o tema se deu justamente através do estágio em séries iniciais realizado pelo autor em ambiente não escolar. Esse estágio tinha como trabalho de conclusão a entrega de relatório em formato de memorial com modelo pré-definido pela coordenação de Estágio da Universidade. Para além do relatado durante a atividade curricular, nos chamou atenção esse capítulo que tratava diretamente da vida pregressa escolar das estudantes. Surge nesse ponto a possibilidade de um tema para a monografia que tratasse dessas narrativas e de como elas estariam ligadas à formação do estudante/professor. Uma vez realizado, esse trabalho poderia indicar os indícios de como a formação da identidade do professor acontece durante o curso de pedagogia dentro da Universidade.

O objetivo, por fim, é enxergar além dos escritos pela lente do aprendente que narrou. Em quase todas as narrativas de vida dos estudantes que tivemos a oportunidade de ler, a construção dos memoriais se dá a partir dos primeiros anos escolares até a formação atual; uma linha cronológica rígida e ideal, mas que pode ser relativizada pela importância de acontecimentos posteriores em conjunto com anteriores e até com não-acontecimentos, em qualquer tempo colocado pelo narrador. É esse caminho confuso, que é inerente à memória de cada um, que pretendemos percorrer, indo e voltando seguindo para um lado e para outro, sempre que for preciso no intuito de entender como se dá a formação da identidade docente para esse grupo de estudantes.

A estrutura da escrita passa pelo apoio da metodologia em capítulo próprio. Nesse intervalo será exposto o método (auto)biográfico como modelo de pesquisa possível, mesmo que pela via da narrativa escrita pelas estudantes. A composição da metodologia encerra com a pesquisa-formação como método de análise crítica dos textos narrativos e da formação docente do próprio autor desse trabalho. Em seguida é apresentada a formação da identidade docente a partir da ótica do próprio autor e de sua vida escolar dividida em três partes: ensino fundamental, ensino médio (técnico) e universidade. Por último traremos a narrativa autobiográfica das estudantes extraída dos relatórios de estágio em forma de memoriais. Nesse ponto buscamos a leitura da posição no mundo dessas narradoras, suas “descobertas” para o andar da carreira docente e suas perspectivas de formação para a profissão.

2 METODOLOGIA

Nesse capítulo percorreremos o caminho de uma metodologia que se utiliza da narrativa (auto)biográfica para os estudos da formação docente para entender como esse percurso aponta na direção do processo construtivo individual com suas particularidades sempre em conjunto com os fenômenos sociais a que estão expostos os indivíduos. Esse reconhecimento é parte importante da construção da modalidade de pesquisa-formação com modelo de pesquisa crítica.

2.1 A Narrativa (Auto)Biográfica Enquanto Método De Pesquisa

As trajetórias de vida tomadas como base para o método de pesquisa sociológica têm suas primeiras menções na Escola de Chicago, nos anos 1920. Segundo Guérios, autores que se debruçaram sobre o tema se utilizaram da entrevista biográfica para abordar, entre outros assuntos, as muitas mudanças sociais do período.

As entrevistas de caráter biográfico possibilitaram, para estes estudiosos, abordar temas como as mudanças sociais relativas a processos migratórios (como no caso do clássico *The Polish Peasant in Europe and America*, de Thomas e Znaniecki, frequentemente considerado o primeiro trabalho a utilizar relatos autobiográficos como material de pesquisa) e as carreiras de indivíduos tidos como desviantes ou delinquentes (em estudos como *The Jack Roller*, de Clifford Shaw) – ou seja, temas de pesquisa em que o pertencimento social dos sujeitos observados não é abordado de forma primeira. (GUÉRIOS, 2012, p. 10)

O trabalho desenvolvido por Guérios aborda questão de extrema importância para a análise das narrativas biográficas apontando, primeiro, as duas formas mais comuns de apresentação dos trabalhos que se utilizam desse expediente. Para o autor, esses estudos estão em um dilema subjetivo/objetivo. Por um lado, retratam os indivíduos e sua trajetória pessoal em relação ao meio social e aos fatos históricos relevantes de determinado período – esses fatos são escolhidos pelo analista, o que já seria um problema. Por outro lado, é possível apontar que todo o grupo de indivíduos foi submetido, de forma homogênea, às tensões dos eventos elencados pelo analista; donde surgiria o problema da generalização. De outro modo, a análise subjetiva parte do indivíduo para fora, não levando em consideração o contexto social que o impeliu.

Uma solução para essa díade seria um trabalho que tivesse como foco as proporções micro e macro. Essas escalas são dadas como exemplo quando se trabalha a biografia de um

indivíduo a partir de suas ações práticas e visões concretas da realidade diária, longe dos grandes eventos históricos, mas fazendo a correlação da sua vivência com os acontecimentos da história de seu povo local e de seu país. (GUÉRIOS, 2012, p. 15). Assim, os acontecimentos em escala maior estariam correlacionados, mas não necessariamente pautariam a vida de determinado grupo de indivíduos ou do biografado.

O par personalidade e contexto também é levado em conta quando a narrativa é utilizada como método de investigação em educação. A percepção do mundo externo é formulada pelas experiências individuais a partir das crenças e valores da sociedade na qual o indivíduo cresce e se relaciona com os demais, inclusive nos ambientes de aprendizagem. Esse produto dos entendimentos cotidianos é apresentado a si mesmo pelo vivente na forma de uma narrativa. Essas narrativas, por sua vez, dadas como histórias de vida, podem ser acomodadas em modelos de análise, desde que tomada, mais uma vez, a preocupação com a generalização.

Histórias constituem elementos dos casos que se estudam e a generalização é sempre problemática, isto é, não podem ser considerados fatos gerais que dizem respeito a contextos muito particulares. A sua validade tem esse mérito: ser contextualizada, analisada sob diferentes perspectivas, tornando-se uma excelente proposta pedagógica, na medida em que os casos podem ser contados, analisados e os diferentes aspectos discutidos, por exemplo, por jovens em formação ou professores em início de carreira. (GALVÃO, 2005, p. 327)

A narrativa, como meio válido de análise, tem o mérito de ajudar na definição do próprio problema de pesquisa. Se por um lado é difícil sua medição quantitativa para que apresente dados relevantes, sua análise qualitativa pode ser chocada diretamente com dados quantitativos da própria comunidade, intra e extramuros da Universidade, e demonstrar como determinado grupo acadêmico se comporta frente à uma etapa de sua formação; a exemplo, o estágio supervisionado.

Exemplos das análises por meio de narrativa se dão sobre a palavra narrada, ouvida e transcrita do profissional da educação. Nesse modelo, são analisadas as estratégias de atuação da profissão a partir do relato deles frente às suas experiências. Uma estrutura de análise bastante utilizada é a desenvolvida por William Labov dentro da sociolinguística. A partir das análises desse autor, Galvão (2005), aponta que as narrativas têm propriedades distintas de acordo com a sua função dentro do relato:

Uma narrativa completa deve incluir seis elementos: um Resumo (Abstract– sumário da substância da narrativa), Orientação (Orientation – tempo, lugar, situação, participantes), Complicação da ação (Complication– sequência de acontecimentos), Avaliação (Evaluation – significado e sentido da ação, atitude do narrador), Resolução (Result– o que aconteceu, como foi resolvida a complicação) e Coda (Coda– termina a narrativa, voltando a perspectiva para o presente). Com este tipo de estrutura, um

narrador constrói uma história a partir de uma experiência primária e interpreta o significado dos acontecimentos, revelando a avaliação que está implícita. (GALVÃO, 2005, p. 333)

Essa estrutura de análise pode ser valiosa para as narrativas em educação mesmo a partir dos relatos orais dos profissionais, pois pode-se recorrer “à utilização de questões que envolvem emocional e cognitivamente o narrador” (GALVÃO, 2005, p. 333), traços notáveis na relação de aprendizagem. Também pode ser útil para a análise a partir do texto escrito. Ainda, mesmo a hipótese de que os relatórios memoriais são dispostos em uma estrutura preestabelecida, que foi analisada pelos docentes do componente curricular, dentro das previsões do PPC e demais documentos correlatos, a partir de modelos e normativos; o trabalho da escrita dos alunos nem sempre obedece a uma ordem, e a narrativa entregue, mesmo seguindo uma linha temporal, surgindo na infância (educação infantil) e se encerrando nas turmas da universidade tem outras nuances que não obedecem aos seis elementos.

Um terceiro ponto a ser debatido dentro da adoção dessa metodologia diz respeito à própria (auto)biografia como ponto de partida de análise em educação. A autonomia desse método é confirmada pelo trabalho de Ferrarotti que aponta uma das suas principais características: a historicidade profunda. (FERRAROTTI, 2014, p. 39). Essa característica é alçada com base nos dois principais modelos de fontes disponíveis:

Os materiais utilizados pelo método biográfico podem ser divididos em dois grandes grupos. De um lado, temos os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (face to face). Do outro, temos os materiais biográficos secundários, ou seja, os documentos biográficos de toda a espécie que não foram utilizados por um investigador no quadro de uma relação primária com as suas “personagens”: correspondência, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, etc. (FERRAROTTI, 2014, p. 40)

Entre as duas fontes, segundo o autor, a secundária tem preferência pelos autores biográficos tradicionais. Esses autores usam os materiais primários como porta de entrada aos materiais secundários e para a confirmação daqueles. Em seguida o autor tece a crítica sobre essa preferência, afirma que a inversão da tendência é necessária e que é urgente reafirmar como mais profícuo o material produzido a partir das fontes primárias, ou seja, o que é fruto da interação entre o analista e o entrevistado no encontro face a face. (FERRAROTTI, 2014, p. 40).

Essa preferência aproxima o autor do problema central em relação à utilização do método: como a subjetividade, principal característica da narrativa (auto)biográfica, pode ser considerada segura e relevante enquanto método científico? A resposta vem a seguir:

Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social. Quantas biografias são precisas para uma verdade sociológica? Que material biográfico será mais representativo e nos proporcionará mais verdades gerais? Muitas perguntas que não têm talvez nenhum sentido. Pois – e frisamos lucidamente a afirmação – o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. (FERRAROTTI, 2014, p. 41)

A afirmação do método biográfico se dá através da característica inerente a toda ação humana, a de reprodução do seu meio social. Em suma: se conta ou se narra o que se viveu, - ou a construção do que se viveu - por meio de lembranças mais atuais em conjunto com as mais antigas; lembranças pessoais ou sociais.

O caminho para a atualização do método das narrativas (auto)biográficas no presente trabalho foi percorrido a partir da noção de que a díade entre os critérios subjetivos e objetivos de análise, apesar dos conflitos levantados, são pacíficos quando há o entendimento de que os “personagens” espelham seu meio social de forma inequívoca, uns mais outros menos, mas sempre há o que se revelar. No caso das narrativas (auto)biográficas nos memoriais, pode ser possível analisar não apenas a individualidade, mas todo o contexto de formação do narrador. Assim, pode ser possível se descobrir como aquele indivíduo chegou até ali, sem ter a pretensão de saber para onde ele vai, mas com a noção de um determinado percurso já traçado.

Em consideração à crítica das fontes secundárias da pesquisa nos cabe aqui apontar a característica não resolutiva do presente trabalho. A presente monografia é a dádiva da aluvião. Há muito o que ser minerado desde o presente ponto de partida na pesquisa das narrativas (auto)biográficas em formação dentro da Universidade Federal do Maranhão. Por ora o legado da pandemia, longe de ser uma desculpa, fomenta também outras formas de abordagem das pesquisas nas quais os indivíduos antes mantinham contato pessoal. O trabalho não se resume, nem se conclui com a análise das fontes secundárias, mas possibilita um ponto de partida saindo de um lugar difícil em uma época de transições.

É por meio desse escopo metodológico que se pretende analisar os memoriais de formação que compõem os relatórios de Estágio na disciplina de Estágio em Magistério de Séries Iniciais I e II, realizado em ambiente não-escolar, no Hospital Municipal Infantil da cidade de Imperatriz, no setor da brinquedoteca. Os memoriais foram elaborados a partir das

memórias da vida escolar dos aprendentes, mas relatam outros momentos, locais e vivências; essa é matéria-prima que será usada nessa análise a partir de uma reflexão crítica dos relatos, para tanto nos utilizaremos da modalidade de pesquisa-formação.

2.2 A Pesquisa-Formação Como Método De Pesquisa Crítica

Outro modelo metodológico necessário para se dar conta do presente trabalho trata da correlação entre o pesquisador e o pesquisado. A formação de professores tem vasta documentação acadêmica produzida no Brasil, com objetos diversos que orbitam esse tema central. Muitas produções, seguindo uma orientação reconhecida na própria teoria marxista da divisão do trabalho, distanciam o pesquisador em educação do professor produtor de conteúdo a ser pesquisado:

Numa subdivisão do trabalho, assim como explica Marx, que caracteriza os vários estágios do desenvolvimento da sociedade capitalista, o pesquisador passou a ser um profissional, e o professor pesquisado outro. Isso demarca muitas pesquisas, nas quais o pesquisador produz dados sobre o objeto de estudo e ao pesquisado cabe apenas a tarefa de fornecer esses dados. Essa forma acaba por determinar relações entre eles que se dicotomizam, sendo realizadas atividades diferentes. (MARTINS e CARVALHO, 2021, p. 2223)

A metodologia empregada neste trabalho tem o objetivo de afastar o distanciamento entre objeto e o pesquisador; trata-se da Pesquisa-Formação. Essa modalidade é de difícil definição, mas tem características comuns às formas críticas de pesquisa. Isso quer dizer que o trabalho é, em sua maioria, norteado pela realidade exposta pelos indivíduos em seus relatos. Para uma reflexão do que foi exposto em memoriais pelos estudantes, alguns pontos em comum das narrativas foram sendo verificados, anotados e elencados em categorias durante a leitura do pesquisador. Essa trama entre o vivido na infância e adolescência e a prática docente nos estágios é mediada pela teoria histórico-crítica.

O material de pesquisa, portanto, é dado pela vivência dos indivíduos compreendida nos seus relatos. Nesse percurso de formação é necessário saber de onde surgiu o indivíduo e a qual classe social ele pertence, por exemplo. Não é incomum que os perfis formados em cursos de educação na Universidade Pública sejam de pessoas menos abastadas, mas pode ser um dado relevante constatar a reprodução de discursos dominantes e elitistas dentro da formação docente desses estudantes pobres. A tudo isso as narrativas podem responder ou demonstrar.

A pesquisa-formação, nessa modalidade, permite ao pesquisador a reflexão a partir dessas vivências, da experiência que forma o indivíduo e a si mesmo. É essa a concepção de

pesquisa-formação a que Josso se refere, “na qual cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer (JOSSO, 2004, p. 113)

O relato do processo e das várias realizações pessoais, educacionais ou não, dos docentes, não foram instigadas por meio de grupos de discussão ou questionários abertos e diretos, foram produzidos em meio não contencioso de pesquisa. Assim, os indivíduos que narraram suas vivências não sabiam dessa finalidade do seu relato - por isso o anonimato das fontes. Essa ausência de direcionamento pode dar mais originalidade e credibilidade à narrativa que formam os memoriais.

A modalidade de pesquisa-formação também enxerga os aprendentes/professores como sujeitos-autores desse processo formativo que os envolve (XIMENES, PEDRO e CORRÊA, 2022, p. 08) e esse é mais um motivo pelo qual as narrativas são profícuas para essa análise da formação enquanto parte da vida dos aprendentes, não apenas da forma descritiva dos acontecimentos, mas como uma explicação desse movimento, fazendo ligações, quando possível, e estabelecendo contatos entre os fatores que determinam os fatos vividos pelos estudantes ao longo da sua vida escolar.

Por fim, a pesquisa-formação materializada nesse trabalho é parte também do relato de vida do pesquisador tendo a pedagogia como segunda graduação antecedida por um bacharelado distante da área educacional. As reflexões nesse sentido se dão em capítulo próprio a seguir, narrado em primeira pessoa no qual o autor busca, por meio da modalidade da pesquisa-formação, o intuito da humanização docente (MARTINS e CARVALHO, 2021, p. 2225), através do relato das práticas educativas na escola e na Universidade.

Com essa dimensão metodológica em mãos, seguindo, grosso modo, dois parâmetros – narrativas (auto)biográficas e pesquisa-formação – partiremos para o assentamento do estudante na esteira da sua formação profissional. Essa formação passa pela proximidade com o que é ser professor na prática. Para melhor compreender isso, que é um processo, passamos a atentar para a construção dessa identidade docente.

3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

De posse do norte metodológico, cabe a esse capítulo tratar de indícios da construção da identidade docente. Quando se trata de determinado grupo profissional, quase sempre se tem em mente uma unidade mínima relativa aos indivíduos componentes. Aqui há um caminho – incipiente – sobre o tema ancorado na revisão bibliográfica pertinente.

A percepção sobre a entrada para a vida docente pelos estudantes, segundo levantamento de Nóvoa (NÓVOA, 2000, p. 39), se calca em dois apontamentos principais feitos pelos que estão em início de carreira, a saber, trata de “sobrevivência” e de “descoberta”. O primeiro tem ligação com o mundo real da sala de aula, as dificuldades e desapontamentos da profissão; o segundo lida com a ambientação ao trabalho, a aproximação com as turmas e com o ensinado. Essas duas etapas podem ocorrer de forma simultânea e costumam ser sucedidas pelo período de conformação que o autor denomina “fase de estabilização” que

Em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos... (NÓVOA, 2000, p. 40)

Como o percebido, esse caminho de construção, repleto de variáveis, também recebe uma determinada parcela do mundo do trabalho. A construção da identidade docente está ligada diretamente aos fatores gerais da cultura que carregam também em sua composição a formação profissional do indivíduo. A motivação dessa construção identitária profissional é ser reconhecido pelos iguais, visto que “Identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego” (DUBAR, 2006, p. 85).

O processo de formação da identidade profissional é um caminho pisado pelo estudante dos cursos de pedagogia durante o estágio supervisionado. Da formação docente – esse um processo mais amplo e contínuo – pode-se realizar um breve recorte com o intuito de responder como se dá essa interiorização e ressignificação das identidades a partir das palavras colocadas nos próprios memoriais apresentados. Assim, pode ser possível puxar o fio do enredo da formação da identidade profissional desses alunos em um trabalho que busca explicar como se inicia uma fase enquanto outra fase termina. Nessa intersecção entre o fim do curso superior e a entrada no mercado de trabalho: como estamos passando por aqui? Responder a essa pergunta

tem suas dificuldades. Um modelo que talvez possa explicar essas passagens inclui os prenúncios e as travessias dessa profissão.

Quando se denuncia que algo ou alguém o é, já se pode inferir que algum deslocamento ou caminho foi atravessado. E como se passa por esse caminho? Uma resposta pode vir pelo olhar a partir da ótica da experiência. Pode-se dizer que o momento passa por nós, e não o contrário. Se “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 26). Assim, experienciado o momento do final do curso de Pedagogia, no recorte do estágio supervisionado, os alunos são chamados a refletir sobre suas próprias trajetórias e travessias, momento no qual aflora em que parte o curso os tocou, em qual momento lhes foram propiciadas as sensações da docência ou da atividade educativa na prática. Essa reflexão também é parte da construção da própria experiência, não é apenas uma ferramenta ou modelo utilizado para a produção do relatório final formalizado. A construção da experiência passa diretamente pelo senso crítico que é imposto pela reflexão. Podemos falar que ao passarmos por esse “lugar” de aprendizagem, o “lugar” de aprendizagem também passa por nós.

Outro ponto de interesse em relação à experiência é seu caráter transformador. O que passa por nós, o que nos toca, transforma ou forma nosso modo de agir, pensar ou proceder, é nesse ponto que “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 26). Enquanto sujeito sensível o aprendiz é tocado pela experiência que, uma vez interiorizada e ressignificada, passa a compor a sua identidade profissional docente, identidade essa construída ao longo do tempo por novas experiências em um processo contínuo, mutável – pois é crítico e reflexivo - e sem final.

Os memoriais de formação docente entregues pelos estudantes ao final do estágio supervisionado nos anos iniciais I e II, do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão, serão a base para nossa exposição sobre a experiência em relação ao saber. O saber da experiência se dá na relação entre a vida humana e o conhecimento (LARROSA, 2002, p. 27). O tipo de conhecimento do qual trata Larossa, todavia, se distingue do que entendemos hoje de forma geral. O conhecimento institucionalizado, pragmático e instrumental hodierno não é levado em consideração pelo autor para a construção do conceito do saber da experiência. Também a ideia de vida humana pautada na sobrevivência social e na acumulação de bens materiais é desconsiderada. O saber da experiência é construído a partir do sentido dos acontecimentos.

O sentido ou o sem-sentido aferido a partir dos acontecimentos é a base do saber da experiência. É assim que o que nos acontece é personalizado, finito e único:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (LARROSA, 2002, p. 27)

Esse ser entendido individualmente enquanto tal, na passagem pela etapa docente, é o que o que produz o texto de sua formação. Esse texto memorial, embora em parte de conteúdo de caráter técnico, servirá como fonte (ainda que secundária por critério adotado por Ferraroti (2014) narrativa pela qual tentaremos observar como se dá essa construção da identidade docente, mesmo que apenas em uma parte minúscula do contínuo da vida profissional do aprendente. É por esse caminho que intentamos observar o saber da experiência se formando; pela vida humana sem o véu da troca material e pelo conhecimento desnudado da técnica positivada, pautado apenas nos acontecimentos experienciados pelos que estão em constante formação.

3.1 O Falar De Si

Ainda crianças nos acostumamos com um exercício comum nas aulas de história chamado de “A linha do tempo”. Em algum momento do Ensino Fundamental me foi sugerida a observação ou até mesmo a confecção de uma linha com os principais feitos de determinada personagem histórica ou acontecimentos de um determinado período que se organizavam da esquerda para a direita, dando assim um “sentido” para o tempo histórico que aumentava em número conforme as coisas iam acontecendo. Um exemplo comum é a organização da “linha do tempo” da própria História, dividida, geralmente, em Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Há, claro, razões práticas para isso, bem como também há um marco para cada início e fim dos recortes. Esses marcos, todavia, apresentam problemas. Apenas como exemplo, o fim da Pré-História se daria pela invenção da escrita, mas há, atualmente, povos que não desenvolveram a escrita sequer rudimentar; tais povos ainda estariam na Pré-História?

A História das sociedades é estudada de forma retilínea por critérios de organização, mas e a história pessoal? Como é pensado o tempo de uma História de vida? É comum que organizemos o tempo vivido por uma pessoa também de forma concatenada, posto que assim a sociedade a organiza: infância, adolescência, idade adulta, melhor idade, velhice... É também comum que a cada etapa de vida sejam atribuídas características próprias. Assim, quando se é

menino, fala-se e sente-se como menino, mas quando se chega a ser homem, as coisas de menino devem ser abandonadas (BÍBLIA, 1997). Essa organização tem uma razão de ser e essa razão pode ser esclarecida por texto clássico de Pierre Bourdieu.

A ilusão biográfica parte da ideia de que a vida do indivíduo não é o que parece, ou não é exatamente, em estrutura, o que se escreve sobre ela:

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou de reforçar (BOURDIEU, 1998, p. 185)

A retórica aplicada às histórias de vida se sustenta, segundo o autor, em um contínuo de atos, posturas e modelos comuns a determinado espaço social estruturado e estruturante, o que definiria de forma singela o conceito que lhe é tão caro e que reafirma parte da sua sociologia: o *habitus*. Em epítome, o extrato social (campo) no qual o indivíduo está inserido proporciona a ele suas escolhas e atitudes. O debate sobre o determinismo dentro do campo não cabe aqui, mas é rechaçado por Bourdieu, pois em determinado momento o *habitus* tem seu aspecto volitivo, ou seja, é decidido pelo sujeito.

Um desses campos, o campo literário, é utilizado por Bourdieu como um exemplo de reforço na ideia de unicidade, significado e direção de vida. A vida seria um romance (gênero literário) com começo, meio e fim, passando muitas vezes pela jornada do herói, apoteoses e talvez até um *Plot Twist*; o que parece comum a todos, posto que o campo atual de forma a tornar o viver de forma irreflexiva. Esse panorama muda, segundo o autor, com a publicação do romance “O som e a Fúria” do estadunidense William Faulkner. Partindo da fala de Macbeth, no drama shakespeariano, que ao saber da morte da rainha discorre sobre a vida e a define como “Uma história contada por um idiota, cheia de som e fúria, significando nada.” (SHAKESPEARE, 2016, p. 211), Faulkner escreve a história de uma vida a partir de um personagem que não distingue o passado, presente ou futuro, tampouco enxerga a realidade (forma e espaço) como as pessoas “comuns” enxergam, pois é uma pessoa com deficiência intelectual. O campo de Charlie – personagem inicial da trama de Faulkner – está dissociado do campo geral normatizado, o que torna sua história difícil de entender, sendo necessária uma releitura, quando menos (FAULKNER, 2017). O que torna ainda mais complicada essa compreensão é a técnica do fluxo de consciência¹ empreendida pelo escritor.

¹ A técnica do fluxo de consciência se dá pela escrita livre na qual se intenta transpor para o papel as tramas complexas mentais do autor do texto ou da personagem que narra a obra. A técnica foi usada por inúmeros autores clássicos estrangeiros e brasileiros, entre eles Clarice Lispector.

Uma história pessoal não é uma história linear, tampouco sai de um lugar e vai a outro, necessariamente. À trama bibliográfica que sustenta esse trabalho é necessário esse adendo, uma vez que a História de minha formação, que precisa aqui ser relatada, não tem começo meio e fim, não se organiza através dos marcos temporais que até julgo importantes, como nascimentos de filhos, entradas e saídas de cursos superiores, casamentos ou amizades terminadas e começadas. O que acho indiscutível é a correlação entre as coisas que aconteceram, acontecem e que vão acontecer, mas também que essas coisas não prescindem totalmente das minhas escolhas, e não porque muito dos acontecimentos estão relacionados à minha infância, mas porque até os dias atuais esse controle total da vida me parece uma coisa distante.

3.2 Percebendo A Humanidade

O risco que se corre aqui é o de nos vermos presos no labirinto da narrativa, infelizmente comum, da saída de uma condição de miséria excruciante na infância para a descoberta do mundo através dos estudos e do encontro com os livros, do apego aos bancos de escola e universidades, das viagens pelo Brasil e pela América do Sul. Poderia acontecer, mas não vai. A minha descoberta de humanidade se deu através dos movimentos sociais ligados à escola, para ser mais preciso, ao movimento estudantil.

É necessário que se comece, e começar pelos eventos ligados aos direitos dos estudantes me parece ideal por conta do seu conteúdo político e formativo, posto que “as experiências que descrevem concretamente um processo de formação podem assim ser perspectivadas pela maneira como o autor da narrativa compreende sua humanidade por meio das transações nas quais ela se objetiva” (JOSSO, 2004, p. 42). A compreensão, até mesmo a compreensão de se ser político é um contínuo. Nesse processo as datas não são importantes, poderia ser hoje, poderia ter sido há vinte anos, poderia ser daqui a vinte anos, o que importa, nessa situação específica, é o local do começo: foi na escola.

Esse aprendizado experiencial só é possível com a decodificação do real. As situações do cotidiano estão colocadas e são o motor do processo reflexivo e de ressignificação. Para se descobrir enquanto ser vivente, para se perceber a própria humanidade é necessário que seja feita a descoberta de como as coisas funcionam minimamente, pois “o mundo social não se revela facilmente” (SOUZA, 2022, p. 15). Estar no seio dos acontecimentos, apenas, não garante que o indivíduo compreenda o que se passa, e é por esse motivo que a vivência,

reforçada pela aprendizagem teórica, produz posições políticas consistentes. Quem aprende está lendo o mundo à sua volta pela lente dos autores que leu.

Foi assim que o que se passou ou se passa comigo teve início. Em meio ao movimento político estudantil pude fazer, ver sendo feito e ler o que havia sido feito antes. Foi nesse tempo, que coincidiu com o início do ensino médio, que me tomaram pela mão os clássicos da literatura e me confundiram os clássicos das ciências sociais. Pelos romances pude ver o mundo e pelas ideias pude me situar, saber onde estava. Tudo isso que convencionamos chamar de percurso hoje vislumbro como o processo de construção docente. Não necessariamente esse processo me trouxe até aqui, mas foi por ele que passei enquanto ele me passava. É esse atrito entre o chão da (con)vivência e os pés da percepção que impulsiona o saber, no meu caso o saber docente.

É desse ponto que me surgem as primeiras lembranças que posso vislumbrar hoje como o início de uma experiência formadora. No ensino médio estava, sem saber, a participar de forma ativa na minha própria formação. Olhando para trás posso contemplar a articulação proposta por Josso entre o “o saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros” (JOSSO, 2004, p. 38). A formação, vista por esse prisma, é um local conflagrado; é um campo de conflitos internos e externos, mas que pode propiciar um composto formativo consistente.

Analisando nos pormenores a aprendizagem experiencial possível com a abordagem biográfica Josso vislumbra três dimensões nas quais estaria envolvido diretamente o aprendente, essas três dimensões da existência são: a consciência do indivíduo enquanto ser pensante que se expõe para o mundo físico, um ser psicossomático ou *homo economicus*; em seguida a sua consciência de *homo faber*, o ser que produz e muda o ambiente à sua volta pelo trabalho; e por último a consciência de *homo sapiens*, que aspira ao componente intelectual. (JOSSO, 2004, p. 40). Essas dimensões, uma vez adotadas como ponto de partida para o entendimento da aprendizagem experiencial pela via da abordagem biográfica me são possíveis de serem usadas tanto para a leitura pessoal quanto para a leitura dos relatórios de estágio de outros alunos da Universidade Federal do Maranhão no Curso de Pedagogia, o campo de trabalho da presente monografia.

3.2.1 A escola

No início dos anos 2000 o século XX ainda estava longe de acabar e eu iniciava o Ensino Médio no Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET) na Unidade

Descentralizada de Imperatriz. Para mim o tempo cronológico era o único que existia, sendo o tempo histórico algo totalmente ignorado. Sempre que me remeto a essa época me vem à mente duas datas interessantes: a virada do milênio, que coincidia com minha mudança de nível nos estudos; e os atentados terroristas do 11 de setembro de 2001, nos EUA, então potência mundial incontestável, idolatrada e paradigma a ser seguido – era o que eu pensava à época. Vinte e dois anos depois o tempo histórico está em vias de mudar, posto que o século XX está em debate de novo marco final com a pandemia da COVID19, e os EUA perdem gradativamente a hegemonia econômica e política no contexto mundial para a China. Esse contexto mundial em nada era percebido ou influenciava no meu dia a dia de ir e voltar da escola, fazer minhas tarefas, depois trabalhar e estudar para as provas.

Minha entrada no movimento estudantil se deu ainda no primeiro ano do Ensino Médio, longe da Escola que frequentava, mas dentro de outras escolas no centro da cidade. Fui filiado ao PSB (Partido Socialista Brasileiro) e aclamado dirigente estadual da juventude do partido em 2001 em convenção na cidade de Coroatá, Maranhão. De lá fui à Brasília para a convenção nacional do partido em 2002 que lançou candidato próprio à presidência da República naquele ano, bem como candidato próprio para o governo do Estado. No fim, as duas candidaturas se aliaram aos nomes vencedores do segundo turno. O relato desses eventos serve para a percepção de que a mim era impossível uma análise do que ocorria, coisa que não me impediu de participar ativamente dos acontecimentos. Coloco esse período como um ativo na minha formação, porque ele foi e será matéria bruta de análise do meu proceder político que começou a ocorrer no período educacional subsequente.

Dentro da escola imprimi a agenda política repassada pelas lideranças partidárias, concorri sem êxito à presidência do grêmio estudantil e sem sucesso a um cargo em chapa formada para a UMES (União Municipal dos Estudantes Secundaristas). Ao fim do Ensino Médio acumulava uma bagagem política participativa nos movimentos estudantis da cidade e estava aprovado para cursar História na Universidade Estadual do Maranhão.

Da escola levei a experiência sem a teoria. O olhar para trás me reconduz a esse processo dialético entre o individual e o coletivo que é tão valoroso para a formação docente. (JOSSO, 2004). Não me via professor, ainda que tenha prestado vestibular para uma licenciatura, não vislumbrava um futuro em sala de aula, mesmo que todo o contexto de palestras, falas públicas, conduções de diálogos e debates, articulações com pessoas de diferentes idades e conflitos com pessoas de “ideologia” diferente já apontassem para a docência.

3.2.2 A escola técnica

Findada a primeira metade do Ensino Médio, adentrei ao curso de eletrotécnica oferecido na mesma unidade do CEFET em Imperatriz. A escolha do curso foi feita pelo meu pai. Muitas variáveis podem ser apontadas para esse direcionamento da minha educação, mas creio que a maior influência sobre o meu pai tenha sido sua amizade com pessoas que trabalhavam no ramo de manutenção elétrica. Ele via essas pessoas como bem-sucedidas.

Ao final dos dois anos de curso fui admitido em estágio e posterior emprego em empresas do ramo. Após dois anos da conclusão fui aprovado em concurso público para uma estatal de Energia, na qual trabalho até hoje.

Essa etapa da minha vida escolar foi marcada pela dicotomia entre o começo no curso superior de História e a entrada no mercado de trabalho em uma função meramente técnica e mecanicista. Muito me foi sugerido que ingressasse em algum curso de engenharia, àquela altura mais condizente com o meu ramo de trabalho.

Dentro da empresa parti, naturalmente, para o trabalho sindical de base. Atuei como delegado por local de trabalho e dirigente. Ajudei diretamente na mobilização de greves, atos de protestos e reivindicações por melhor condição de segurança laboral.

A finalidade do ensino técnico, que é a entrada no mercado de trabalho para os jovens, foi plenamente alcançada comigo, todavia a formação política anterior não foi esquecida, mas remodelada. Mantive a presença nos movimentos políticos, passando do estudantil para o sindical.

3.2.3 A Universidade

Após ser aprovado para o curso de História na Universidade Estadual do Maranhão, me vi obrigado a suspender o curso para aproveitar uma oportunidade de emprego em São Luís. Voltei após um ano e meio, cursei mais três períodos e mudei meus estudos para o curso de Direito na Faculdade de Imperatriz, após conseguir uma bolsa quase integral cedida pela empresa.

Cursei Direito sem maiores aspirações e o curso me parece hoje um lustro de suspensão da atuação política. Durante o período continuei com minhas atividades sindicais, mas em menor intensidade. Ao fim, quando passei a advogar em paralelo ao meu trabalho na área técnica, pude perceber o mundo de possibilidades que a nova profissão me proporcionaria para atuar, sobretudo politicamente e não formação de opinião no meu local de trabalho.

Em 2014 resolvi retomar os estudos para prestar a prova do Enem. Fui aprovado para o curso de Pedagogia na Universidade Federal, cursei quatro períodos até uma suspensão por motivos familiares. Retornei em 2018 e uma nova suspensão foi necessária para que ingressasse e concluísse o mestrado em Sociologia na mesma UFMA. Ao fim do mestrado retornei ao curso de Pedagogia, hoje em vias de conclusão.

São três as dimensões que me acompanham durante toda a vida escolar e acadêmica: uma formativa- instrucional -, outra laboral e uma outra política. Essas três frentes não são isoladas, muitas vezes se confundem e sempre se influenciam. A construção da minha identidade profissional, se não foi passada de pai para filho como a identidade de um ofício (DUBAR, 2006), tem um forte apelo comunitário e familiar pela própria história falada pelos viventes. É assim que o que me levou a ser matriculado em determinado curso, em um período da minha vida, foi fortemente influenciado pelo mundo do trabalho e seus reflexos no grupo familiar e comunitário.

Essa retroalimentação entre as três dimensões muda de acordo com a posição instrucional. Se na escola houve um despertar político, à medida que esse saber era incrementado nos outros níveis educacionais, o posicionamento político tornava-se mais arraigado. O caminho para o espectro político da esquerda, em análise restrita ao meu caso pessoal, tem ligação direta com minha formação e descoberta de local de vivência, da minha condição de classe, posto que a organização política é o que diferencia uma classe de apenas um aglomerado de pessoas em condições parecidas que vivenciam eventos locais (MARX, 2011, p. 142).

De volta ao curso de Pedagogia no ano de 2019, após uma experiência docente no curso de Direito no ano de 2017, parti para melhorar a minha compreensão da dimensão administrativa do ensino e o funcionamento das instituições. É nessa dimensão do ensino que me enxergo hoje, em atuação direta na gestão, no planejamento e coordenação. As noções dessa área da educação me foram dadas pelos estágios, tanto nas séries iniciais como em gestão de sistemas educacionais.

À par da minha formação e do “caminho” percorrido até a percepção do meu papel na docência, passo à tarefa difícil de analisar essa percepção entre alguns os alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Não pretendo traçar a análise nas mesmas categorias percebidas pela minha vivência pessoal, posto que as dimensões necessariamente variarão de estudante para estudante; é assim que mais adiante o que se escreveu foi pautado em vidas de alunas – todas mulheres – de diferentes lugares, mas todas periféricas, com visões diversas da universidade e de lugar no mundo.

4 O AMBIENTE DA CONSTRUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO

Antes da apresentação das narrativas de vida das estudantes, é necessário que se observe o local de produção do texto em si; em qual lócus se deu essa pausa para a reflexão sobre a própria vida escolar e acadêmica, e o contexto desse pensar, é o que tratamos nesse capítulo na sua parte inicial, antes da entrada na fala direta das acadêmicas do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. De início apontamos a etapa de formação institucional do estágio docente supervisionado.

A proposta da atividade prática supervisionada é prevista na legislação brasileira na Lei Federal nº 11.788/08, que dispõe sobre o estágio de estudantes. Em letra fria, a lei amplia o foco do estágio para o campo de trabalho, direcionando o instituto para a atividade fim do curso, de forma irreflexiva, sem menções ao desenvolvimento profissional do período ou à amplitude do sistema educacional, se limitando a citações vagas, em exemplos como a “contextualização curricular”:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008)

No curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão, o estágio tem previsão no Projeto Pedagógico estando alocado no Eixo Formativo nº 02 - Políticas E Gestão De Sistemas Educacionais, Escola E Organização Do Trabalho Pedagógico, que deverá:

garantir o domínio dos conhecimentos teórico metodológicos que permitirão desenvolver as diferentes dimensões do trabalho pedagógico nos sistemas educacionais e na escola, numa perspectiva de integração, ampliando a compreensão das relações sociais que se desenvolvem nestes espaços. Embora dividida em três sub-eixos, os conteúdos serão trabalhados de forma integrada e inter-relacionada (UFMA, 2007)

Em seus meandros, o estágio, assim como toda atividade curricular, é local de conflito e luta pelo poder (APPLE e BURAS, 2008), merecendo um olhar menos vago e mais incisivo do que o exposto na legislação, trabalho esse que deve ficar à cargo da comunidade acadêmica. Estando no umbral dos cursos de graduação, essa atividade é mais do que uma simples

passagem de estudante à profissional da educação, se assim o fosse, muito ficaria pelo “caminho” da formação dificultando ainda mais as respostas às perguntas vindouras sobre os muitos problemas que assolam nosso sistema educacional. O estágio é parte de um processo maior de formação sem começo ou final definidos, é uma parte apenas minúscula do caminhar para si (JOSSO, 2004), esse composto por toda uma vida.

Esse período de estágio no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão no campus de Imperatriz, foi refém de uma situação que convocou o mundo inteiro à reflexão: a pandemia da Covid-19. No ano de 2020, a coordenação de estágio optou pelo recebimento dos relatórios de estágio em formato de memoriais, diferente do modelo de relatório clássico, previsto no Art. 25, IV do RESOLUÇÃO Nº. 1191-Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFMA, de 03 de outubro de 2014; essa foi uma das várias medidas necessárias, além da diminuição da carga horária da atividade, para que fosse possível o funcionamento, ainda que próximo do mínimo, do curso de graduação.

A apresentação desses memoriais pelo alunado da UFMA nos foi vista como uma oportunidade de tentar responder à pergunta que inicia todas as pesquisas: “como tal coisa acontece?”. O material produzido pelos próprios estudantes, contando suas próprias trajetórias, histórias de vida escolar e atividades educacionais dentro da universidade, nos foi entendido como material de pesquisa possível dentro dos limites de um método que unificasse a experiência de vida e formação docente e a autobiografia para responder à pergunta: “quando e como se forma um educador?”. É, de fato, pretensioso achar que ao fim do trabalho teremos uma resposta conclusiva, todavia, apenas por esse questionamento já garantiremos o ingresso no processo reflexivo da formação docente dentro da universidade.

A proposta é refletir o processo de formação da identidade docente a partir dos estudantes e suas trajetórias, por eles mesmos confienciadas à sua própria instituição formadora através da narrativa que compõe os memoriais apresentados à conclusão da etapa de um dos estágios supervisionados, aqui o estágio em séries iniciais.

4.1 – O Objeto Da Pesquisa – Os Memoriais

As condições incomuns da realização do Estágio em Séries Iniciais I e II, em conjunto com o modelo avaliativo da construção de memoriais, trouxeram a possibilidade da utilização das narrativas autobiográficas para a observação da possível construção da identidade docente dessas alunas no período formativo do estágio. A ideia norteadora seria a hipótese do encontro

de pequenas marcas históricas na vida que levariam aos vestígios do processo de construção dessa identidade docente, pois

Se somos filhos de nosso tempo, mais do que filhos de nossos pais, a resignificação da experiência vivida, durante a formação, implicaria encontrar na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender: Por que penso desse modo sobre mim mesmo e sobre a vida? (PASSEGGI, 2011, p. 149)

Esse pensar sobre a vida foi externado nos memoriais dos estudantes do curso de Pedagogia da UFMA, no recorte entre o final do ano de 2021 e o começo do ano de 2022, os estágios relatados foram realizados entre os meses de novembro e janeiro. Apesar de não ser o objeto desse trabalho – não se pretende analisar as condições do estágio -, cabe-nos aqui identificar o local da atividade, que foi realizada em ambiente não-escolar, na brinquedoteca do Hospital Municipal Infantil em Imperatriz. O fato de o estágio ter sido realizado em ambiente diverso da escola não influenciou no objeto de análise, pois a própria estrutura do relatório garantia a divisão do trabalho em tópicos específicos e a narração da história de vida antecedia a análise dos resultados da atividade desenvolvida durante a atividade no hospital.

A dinâmica do estágio se deu da seguinte maneira: primeiro foi realizada uma reunião geral para informação dos critérios formais. Nesse evento foram expostos todos os documentos necessários para a realização da disciplina, além do direcionamento para a entrada em campo, a observação e a formulação e execução da intervenção; o segundo momento é a ida ao local do estágio, apresentação ao supervisor de campo e realização das atividades; ao fim se abriu o prazo para a escrita do relatório de estágio.

Na exposição dos documentos gerais foi entregue aos estudantes um modelo de estrutura do relatório. Esse modelo foi seguido à risca por todos os relatórios analisados. A estrutura se divide em tópicos quase sempre utilizados de maneira estanque pelas estudantes, ou seja, não há uma correlação entre os módulos da escrita. A concatenação argumentativa é restrita ao tópico ou subtópico; é assim que o recorte “*Trajetória e expectativas de um sujeito em formação*” comporta todo o relato de vivências prévias das estudantes. É nesse tópico da escrita que são alocados os relatos da infância e adolescência, nem sempre ligados à vida escolar. É esse o substrato da nossa análise.

4.2 “Trajetória e expectativas de um sujeito em formação”

O contato com o objeto da pesquisa se deu por meio do atendimento à solicitação da cessão dos memoriais feita à coordenação de estágio da Universidade Federal do Maranhão no Campus de Imperatriz. À época o autor desse trabalho também estava matriculado na disciplina de Estágio no Ensino Fundamental. Nos foram disponibilizados sete memoriais já no segundo semestre do ano de 2022.

Ao ter nas mãos as narrativas das estudantes sobre suas vidas pessoais, seus relatos da infância escolar ou não, sua adolescência e escolhas, o principal critério adotado na leitura foi a localização do ponto de virada, ou a guinada na vida dessas estudantes que as fizeram relatar algo parecido com “eu me vi professora” ou “a pedagogia me escolheu”. Malfadado, porém, é o caminho da pesquisa. O campo, os dados ou - no nosso caso - os relatos, nem sempre contribuem com as hipóteses; o que deixa claro que essas são meros pontos de partida, mas quase nunca o porto onde se atraca ao final da jornada.

Em primeiro lugar, a hipótese, se não ignorava de todo, não compreendia plenamente uma parte inequívoca em relação à formação de professores: seu caráter processual. A leitura de autores como Cavalcante, que apontam o memorial sendo usado durante o pleno exercício da docência, cuidou em desmontar as noções de que se “descobre” professor, quando mais parece que o tear da profissão costura retalhos que vão e voltam no tempo, não garantindo a um acontecimento remoto a sustentação de toda uma vida de trabalho: “O memorial de formação é um relato, é um texto que registra a reflexão sobre o ofício de professora. É um relembrar as experiências que foram marcantes em minha formação e as experiências que seguem me formando em minha prática profissional.” (CAVALCANTE, 2011, p. 1730)

Da mesma forma, Josso (2004, p. 43) indica que a formação é uma maneira de pôr em evidências todo o aparato constitutivo do sujeito, ao mesmo tempo em que faz aparecer também suas tensões dialéticas particulares em um processo que faz emergir seus interesses de conhecimento por meio de transações consigo mesmo e com o seu ambiente. Esse modelo também é mais próximo da realidade conhecida pela leitura dos memoriais das estudantes.

O segundo ponto a ser levado em consideração surgiu no debate sobre a estrutura da problematização das narrativas. Em princípio caminhou-se pela obra supracitada de Galvão (2005), que traz uma grade estruturada nas narrativas em seis elementos - Resumo Orientação, Complicação da ação, Avaliação, Resolução e Coda. Assim, partiria-se desses pontos fixos para ajambrar o texto narrado pelas estudantes. Essa estrutura, mais do que válida para a análise literária, nem sempre corresponde à narrativa da vida real, que pode ser menos ou mais

compassada; que na situação dessa pesquisa pode não ser resolutive, com começo meio e fim; e que, apesar do romantismo presente muitas vezes nas palavras das narradoras, não garante a presença dos elementos na totalidade – não garante sequer um deles em alguns casos. Por fim concluiu-se que a estrutura não contemplaria os memoriais de formação, posto que, já postulado como processual, a construção do saber da experiência se dá pelas respostas que vão sendo dadas pelos sujeitos aos acontecimentos da vida (LARROSA, 2002, p. 27).

Após essas considerações restava patente a dificuldade instrumental para relacionar as narrativas através de categorias preexistentes. O passo dado no sentido das categorias nativas – conjunto de temas relacionado com a produção não-acadêmica, a partir do senso comum e do objeto – seguiu a estrutura bourdiana do “quadro dos caracteres pertinentes de um conjunto de agentes ou de instituições” (BOURDIEU, 2001, p. 23). Por esse método é possível montar um modelo de análise que se estrutura com o andamento da leitura dos memoriais. A correlação entre as falas das estudantes é possível por meio dos pontos próximos das narrativas:

Mediante um trabalho de construção desta natureza – que não se faz de uma só vez, mas por uma série de aproximações – constroem-se, pouco a pouco, espaços sociais os quais – embora só se ofereçam em forma de relações objetivas muito abstratas e não se possa tocá-los nem apontá-los a dedo – são o que constitui toda a realidade do mundo social. (BOURDIEU, 2001, p. 30)

Com o modelo da construção da análise definido passou-se à leitura dos memoriais com atenção ao Capítulo já presente no modelo como “Trajetória e expectativas de sujeito em formação”. Nesse capítulo as estudantes, por orientação dos professores, deveriam escrever sobre sua trajetória escolar desde a infância até a entrada na Universidade. Uma descrição pormenorizada desse período poderia responder à pergunta problema de “como me tornei educador”, mas – talvez por ruído na orientação – a maioria das histórias narradas não se prenderam ao mundo escolar. A seguir, em texto único, busca-se correlacionar as narrativas e extrair a percepção das estudantes sobre sua formação docente. As citações diretas são referenciadas por números cardinais seguindo a sequência de leitura dos relatórios.

4.2.1 A Infância

Seguindo o tempo natural, quase todas as narrativas, exceto uma, se iniciam pelo período da infância das estudantes. A exceção tem um motivo: o ingresso tardio na Universidade; durante o relato a estudante optou por expor sua vida de trabalho que a afastou por alguns anos dos estudos: “Eu fiquei sem estudar durante mais de dez anos, e no ano de 2017 resolvi voltar

a estudar e tentar cursar uma faculdade. No ano seguinte, já na segunda vez que tentava alguns vestibulares, consegui ser aprovada no [...] Enem” (DOIS, 2022).

Nos relatos da infância das autoras é comum a citação ao brincar; essa citação é quase sempre acompanhada da descrição das brincadeiras, seus locais de realização e as companhias. Esse momento lúdico ligado à infância é um indício da autonomia das crianças pois, “meninos e meninas são contemporaneamente entendidos como sujeitos pensantes, autônomos e autorais, produtores da chamada cultura infantil; e o brincar é das mais legítimas expressões dessa cultura.” (LEITE, 2011, p. 41). É assim que as suas infâncias do final dos anos noventa e início dos anos dois mil são retratadas pelas estudantes:

passávamos o dia brincando, lembro que sempre brincávamos com a filha da vizinha de escolinha, os brinquedos que a mãe comprava era sempre uns kits de caderno, lápis, caneta e bloquinhos de anotações, ou aquelas vassourinhas e pazinhas, as paredes da casa era nosso quadro, muito bom esse tempo (TRÊS, 2022)

A escola que eu estudava nesta época valorizava o que Kishimoto destaca, nos envolvia em artes, encenações, datas comemorativas e eu sempre gostei de participar. Criar, representar, isto é, de família e com minha irmã não era diferente, sempre organizava os grupos e as brincadeiras na minha roda de amigos. Quando tinha seis anos houve uma apresentação teatral na escola e fui escolhida para ser uma das três flores, a amarela, que por coincidência é uma das minhas cores favoritas. (QUATRO, 2022)

Ao ver essa foto pude reviver vários sentimentos, o quanto é bom ser criança, não ter responsabilidade, a vida era sempre alegre, brincadeiras, festas infantis, banhar na chuva, não tinha tempo ruim. (SEIS, 2022)

Na minha infância gostava muito de brincar, me recordo de algumas brincadeiras que brincava quando criança eram: pega pega, se esconde, barra, pau na lata, rede globo manchete, entre outras, quando chamava meus vizinhos para minha casa, brincava de igrejinha, e professora meu pai comprou um quadro para nós alfabetizar, nessa época se usava o giz para escrever no quadro então chamava meu vizinho e eu era a professora (SETE, 2022)

O narrar a própria infância não é um gesto singelo de rememorar uma parte da vida repleta de fantasias e amenidades, apesar da representação onírica presente nesses relatos, como nas expressões “não tinha tempo ruim” ou “passávamos o dia brincando”, essas lembranças, em reflexão, são partes, ou podem oferecer indícios do proceder docente ou da construção dos saberes. É assim que a infância do professor das séries iniciais pode ser igual à infância de qualquer outro profissional, todavia o brincar é inerente ao profissional da educação infantil em toda a sua formação docente, assim como era sua principal atividade quando criança. O brincar é inerente à vida desses profissionais, de forma livre, voluntária ou instrutiva. Esse

conhecimento das memórias e experiências é assim entendido por Ferroni, Sommerhalder e Alves:

O conhecimento e a reflexão sobre as experiências pessoais por meio de lembranças, por exemplo de brincadeiras vivenciadas na infância, é uma forma de tornar as vozes do magistério públicas e reconhecer que essas memórias criam representações, crenças, ideias e saberes de destaque (por exemplo, sobre ser criança, sobre o brincar, sobre ensinar e aprender brincando, sobre as relações entre pares e com professores, sobre as interações com os objetos do conhecimento, com os espaços e os materiais didáticos) para professores que atuam ou atuarão com crianças. (FERRONI, SOMMERHALDER e ALVES, 2021, p. 05)

Com o relato do brincar na infância há sempre o apontamento sobre as condições dessas atividades, geralmente ocorrendo em grupos, nas ruas, com vizinhos e com brinquedos produzidos pela família ou de uso coletivo. A essas condições de educação e vivência da infância passamos um breve olhar com a intenção de perceber como se enxergam essas estudantes durante esse período. O porquê dessa abordagem tem a ver com a própria formação do ser mesmo enquanto adulto. É parte disso pensar a formação do ponto de vista do aprendente, pois essa formação enquanto objeto, é uma fonte geradora de diversos conceitos:

Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. (JOSSO, 2004, p. 38)

Esse processo de reflexão sobre a própria história de vida é campo gerador, portanto, de demandas pessoais e profissionais, posto que é dialético, mesmo que diante de uma imposição institucional como é o relatório de estágio. Ninguém passa pela experiência de contar suas próprias experiências sem a reflexão sobre suas vivências e travessias, pois, segundo Larossa, a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). É a essa parte, tangente à condição social de vida das aprendentes, que passamos a relatar.

4.2.2 A Condição Social

A pobreza, dificuldade e posição periférica também fazem parte dos relatos lidos nos memoriais. Das sete estudantes, apenas uma cursou sua educação infantil em escola particular (QUATRO, 2022), o restante das narradoras passou todo o ensino do período da infância no caminho da escola pública do bairro onde morava. Um dos casos vai além e relata a pobreza quase que atávica, consumindo gerações da família, se arvorando pelos ascendentes. Esse relato

tem um forte apelo emotivo, mas também carrega uma elucidação para um problema familiar de pobreza, a educação:

Iniciei minha trajetória escolar em uma instituição pública. Mesmo diante das dificuldades apresentadas em minha infância, a educação era um fator extremamente cobrado e exaltado por minha avó, [...] logo, ela sempre dizia que era por meio dos estudos que eu teria a oportunidade de mudar de vida. Logo, ela não teve a oportunidade de estudar, o sonho dela era ser enfermeira. Desde muito cedo teve que trabalhar para ajudar no sustento da família. Venho de uma família muito pobre, minha mãe [...] engravidou aos 15 anos de idade, e logo teve que desistir dos estudos, e desde muito cedo começou a trabalhar. Ninguém da minha família conseguiu ter a oportunidade de ingressar no ensino superior (UM, 2022).

É assim que a problematização da classe é exposta pelas estudantes. Ainda que de forma não crítica, as suas posições são demarcadas pelas próprias palavras – “pobreza”, “humilde”, “dificuldade” – ou pelos relatos de necessidade de começar muito cedo no mercado de trabalho. Esse conhecimento imediato do lugar onde se está é possível de ser relacionado com a consciência de classe, uma vez que traz à tona a mais pura personalidade, demonstra inequivocadamente o que o sujeito é, aqui pela sua própria palavra, e o que ele será obrigado a fazer historicamente de acordo com seu ser (MARX e ANGELS, 2011).

De outra ótica, essas memórias, que em muito parecem sonhos ou narrativas de superação em meio a dificuldades, na verdade podem se tratar de uma construção, de algo que não aconteceu exatamente daquela forma, mas sim algo mais parecido com uma montagem sobreposta de materiais atuais e materiais colhidos com a vivência no tempo; é o que Bosi (1994) aponta como sendo a memória mais parecida com “trabalho” que com “sonho”. De toda forma, a construção da memória não exclui a possibilidade do sujeito de se reconhecer em alguma classe social, ao contrário, a reforça. Se as memórias da infância, mesmo as construídas, são parte de um processo e as determinações pessoais sobre os acontecimentos do mundo da vida é que definem o que é classe social (LUKÁCS, 2003); a memória e a autodeterminação são componentes ativos da construção do sujeito na dimensão do mundo do trabalho, ou seja, na sua dimensão docente, como bem lembra Josso:

Os contos e 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. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2004, p. 43)

Essa visão reforça o caráter processual da formação docente, não obstante esse material, ainda que de aspecto construtivo ao longo do tempo, não olvida as passagens por períodos e marcos que os próprios sujeitos narram, seja da infância ou da entrada na universidade. Alguns

desses marcos foram colhidos para esse trabalho não com o intuito de esquematizar a narrativa ao modelo de romance cinematográfico, mas com o desejo de demonstrar que o narrador é quem constrói o narrado e esses fatos sequer precisam ter o compromisso com a veracidade, não se trata de verdade ou mentira, se trata da memória e seu constructo.

Essas passagens e relatos de dificuldades não estão nos textos narrativos de forma gratuita. Se não podemos apontar que há uma previsibilidade nessas narrativas, Josso as aponta, contudo, como “recordações-referências”. Esse conceito é mais bem explicado pela própria autora:

A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para as emoções, sentimentos, sentidos ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimento) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora da vida. (JOSSO, 2004, p. 40)

Uma vez que foram narradas essas recordações são símbolos que orientam a vida e a formação desses aprendentes. Uma memória narrada é uma memória que mereceu ser recordada, que se sustenta como um direcionamento do proceder, do agir e que, por ser norte nesse processo, tem sua importância na formação do aprendente – é algo que o “tocou” (LARROSA, 2002, p. 21). É assim que ao recordar a infância de brincadeiras as narrativas se ligam ao saber-docente do brincar. Por outro lado, nos relatos de dificuldade e pobreza financeira, a educação aparece como uma tábua de salvação para uma vida melhor e mais digna. As narrativas, em certo sentido, falam sobre a visão de classe das aprendentes, mesmo que de forma indireta.

4.2.3 “A Consolidação Do Desejo”

Durante o desenvolvimento do problema de pesquisa nos deparamos com a possibilidade de ser encontrada a determinada altura nos relatos de vida uma “chave” que, quando ligada, transformaria o aprendente em docente. Essa inclinação é mais parte de uma estrutura textual que já comentamos sobre a construção da narrativa em modelo romântico do que uma etapa do processo de formação. Em texto elucidativo, Pimenta cristaliza o conceito de processo de formação aproximando-o das vivências do cotidiano:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir

das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1996, p. 06)

O que a professora explicita é que a formação tem um sentido de processo que, como todos os processos, detém altos e baixos, mas é fortemente alicerçado pelos fatos da vida. É nesse ponto que se reafirma o ensino como prática social para quem aprende e para quem aprende enquanto ensina. Ao narrar a própria biografia é comum que se busque no passado um ponto de guinada, uma justificativa de entrada para a profissão, mesmo que esses pontos sejam memórias e, como tais, materiais construídos socialmente. Uma frase que aponta essa virada é “a pedagogia me escolheu”, mesmo que logo depois ela seja oposta ao processo de conhecimento promovido pelas disciplinas da licenciatura:

Tive dificuldades no início de me adequar a esse novo sistema de estudos, mas hoje, posso dizer que a pedagogia me escolheu. No início o período conturbado de adaptação exigiu uma adaptação repentina ao curso, entretanto com o decorrer do mesmo e através de disciplinas como Corporeidade e Educação, Didática e os projetos como a semana do brincar consolidaram meu desejo de cursar Pedagogia (UM, 2022)

O processo de consolidação do desejo nada mais é do que uma pequena parte da formação docente na etapa da licenciatura com o contato nas disciplinas preparatórias para o ingresso no ambiente escolar. Existem outros exemplos dessa maneira de representação da formação docente que extraímos dos memoriais de formação:

Encontrei a Pedagogia e a Pedagogia me encontrou. Desde quando comecei o curso, sempre tem alguém que fala que eu nasci pedagoga e não sabia. E quanto mais o tempo passa, quanto mais avanço no curso, mais me identifico com esta área (DOIS, 2022)

Eu amo o meu curso! Muitos pensam: “Ah é só Pedagogia, vai ser só uma professora”. Mas não é só isso, é um curso que prepara profissionais com responsabilidade, em que, o pedagogo é responsável por muitas experiências e possibilidades na vida dos alunos. Gosto muito de uma frase de Paulo Freire (1996) que diz: “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. Preciso estar ciente de que para eu ser uma docente, preciso ter competência profissional. E tenho buscado isso na minha formação acadêmica (TRÊS, 2022)

Curvei o primeiro período de Serviço Social, porém mais uma vez não me identifiquei com a área de atuação. Durante esse processo, comecei a trabalhar em uma creche pública como auxiliar administrativo e como trabalhava os dois turnos e na creche faltava muitos funcionários a gestora solicitou que eu auxiliasse a professora no turno vespertino. Foi aí que descobri minha vocação e me apaixonei pela Educação Infantil. (CINCO, 2022)

A percepção imediata das narradoras não é de inserção em um processo formativo, pois o texto flui no sentido dos acontecimentos, alguma coisa como algo aconteceu passado e

que necessariamente as trouxe até os acontecimentos dos dias atuais, enquanto a realidade mais aponta na direção de que algo vem acontecendo, por isso elas estão onde estão hoje e estarão em outro lugar amanhã de acordo com esses acontecimentos.

Essa ausência de visão externa ao que se narra pode ser em parte creditada à própria estrutura do texto narrativo já desvendada em ensaio clássico feito por Benjamin que vislumbra o início da narrativa contada pelo narrador quase sempre com esse atrelando à descrição de circunstâncias de onde e como os fatos ocorreram com suas histórias pessoais. É dessa forma que as mãos do oleiro moldam o barro que resultará no vaso com suas digitais (BENJAMIN, 2012). No entanto, as narrativas apontam muito claramente os indícios do processo de formação docente acontecendo em meio ao fluir da vida das estudantes, seja pelo narrado na infância, seja pelas escolhas no mercado de trabalho ou pelas descobertas das disciplinas mais voltadas à prática profissional.

Essa narrativa em percurso também é indício da construção de um diálogo interior gerado a partir das recordações-referências. Esse diálogo, tendo como base essas recordações, tem a capacidade de “alargar e enriquecer o capital experiencial” (JOSSO, 2004, p. 44) e gerir novas visões a acontecimentos que pareciam consolidados. Essa é uma das finalidades das narrativas de vida e formação, segundo Josso:

Ao retomarmos os materiais da narrativa de formação sob o ângulo de um itinerário de conhecimentos, e, logicamente, de pontos de vista possíveis sobre realidades de vida, é possível ficarmos atentos aos registros desenvolvidos ou ignorados, aos interesses de conhecimento recorrentes, e às valorizações orientadoras (JOSSO, 2004, p. 44)

Esse “encontro” com a docência narrado quase sempre em forma de percurso e sucessão de acontecimentos pelas estudantes resulta em uma escrita romântica do processo de formação docente e escamoteia a dialética inerente à “escolha” do ser professor. Essa é uma das razões de se enxergar a formação docente como esse processo sem final. Se ser professor fosse “uma escolha” o processo formativo se encerraria irreflexivo com a escolha consolidada uma vez presente o indivíduo em sala de aula. Se ser professor tem a ver com preferências pessoais essas preferências são construídas a partir das referências de vida do indivíduo durante toda a sua caminhada. A “escolha” de ser professor não é uma, mas reiterada diariamente com base na sua própria formação tocada pelas suas recordações-referências.

CONCLUSÃO

Essa monografia, em retrospecto, pode ser dividida em duas grandes partes: uma tratando da narrativa da vida do autor; outra observando a narrativa das estudantes de pedagogia a partir dos memoriais de estágio em séries iniciais da Universidade Federal do Maranhão. A linha auxiliar dessa estrutura é a construção do saber docente, a ideia de que a formação é um processo disposto ao longo da vida dos narradores. A ideia inicial (hipótese) se ancorava na alocação, dentro da narrativa, de um ponto de inflexão para a carreira docente, algo que apontasse para as narradoras que naquele exato momento elas teriam se descoberto professoras.

O que se pretendeu foi interpretar a narrativa (auto)biográfica disponibilizada pelas estudantes para entender o processo de formação docente dessas narradoras. Esse caminho foi percorrido através da metodologia com base na possibilidade do uso das histórias de vida e formação (NÓVOA, 2000) intercambiado com a formação docente e suas narrativas (JOSSO, 2004) e o saber da experiência (LARROSA, 2002). O uso dessa bibliografia junto aos textos narrativos dos memoriais foi possível pela organização da leitura em categorias nativas desenvolvidas nos subtópicos do Capítulo 4. A partir dessas categorias foi possível caminhar pela infância e condições sociais das estudantes, bem como se aproximar da noção de mundo e pertencimento delas.

Durante a leitura dos memoriais e da literatura pertinente sobre a vida e a formação da identidade docente (JOSSO, 2004), bem como a sustentação sobre o método biográfico (NÓVOA e FINGER, 2014), ficou clara a representação construída das memórias pessoais ao mundo social das estudantes. A partir da visão de construção social da memória e de memória como um ente coletivo, as leituras dos memoriais puderam revelar a posição social das aprendentes, onde e com quem elas estavam em sociedade durante a sua infância e por todo o seu processo educacional escolar. Se o problema primeiro da pesquisa era saber quando essas estudantes se tornaram professoras, a resposta a esse questionamento veio de forma diferente, posto que a pergunta era equivocada. Não há resposta para “quando”, mas para “como” se torna professor; e torna-se professor por um processo contínuo e reiterado.

Esse caminho apontou desde o início para a confirmação do caráter processual da formação docente. O ponto de virada na vida das estudantes, o dia do “eu me descobri professora”, foi construído a partir de suas memórias e é mais um fator construtivo do que um marco relevante e taxativo. Esses marcos são importantes para a memória pessoal, mas estão sempre formados por elementos sociais de relevância, elementos esses da época das lembranças

e também os elementos contemporâneos. É assim que, se “a pedagogia me escolheu” foi dentro de um contexto social possível e provável de “escolha”.

Esse modelo percebeu também na vida do autor durante o “falar de si” a importância do local social de construção dos saberes, a adoção de uma visão durante o período escolar e outra maneira de enxergar a sua formação na Universidade em uma construção de humanidade; construção essa eternamente inacabada, assim como a carreira docente. Essa perspectiva é fundada nos pilares da pesquisa-formação com a postura crítica atenta ao mundo exterior, às suas mudanças em conjunto com os anseios da personalidade, suas fraquezas, ressentimentos, medos e esperanças.

Por fim, a resposta à pergunta “quando me tornei professor” não pode ser respondida com uma data ou um local, mesmo estando sob os ditames do espaço-tempo, mas pode ser - e é - construída no tempo de vida das pessoas que estão professores, que foram professores e que serão melhores professores no futuro a partir de uma conduta (auto)crítica profissional dada pela própria formação. Essa resposta foi possível nesse trabalho graças aos textos das narrativas de vida em formato de memoriais que, se não consolidam um postura crítica e de reflexão de forma aberta, são analisáveis a partir do próprio contexto de sua produção e do que trazem à tona da vida, infância e formação escolar das estudantes.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M.; BURAS, K. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre : Artmed, 2008.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 8ª. ed. São Paulo: Brasiliense , 2012.
- BÍBLIA. Bíblia Shedd. In: N.T., B. **1 Coríntios**. São Paulo: Vida Nova, 1997.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças dos velhos. São Paulo : Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. D. M.; AMADO, J. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro : FGV, 1998.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL. **Lei 11.788. Dispõe sobre estágio de estudantes**. Brasília : [s.n.], 2008.
- CAVALCANTE, R. M. D. D. A NARRATIVA DOCENTE: UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO. **X Congresso Nacional de Educação - I seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação**, Curitiba , Novembro 2011.
- CINCO, M. N. **Omitido**. [S.l.]. 2022.
- DOIS, M. N. **Omitido**. [S.l.]. 2022.
- DUBAR, C. **A crise das identidades. A interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- DUBAR, C. **A crise das identidades. A interpretação de uma mutação**. Porto : Presses Universitaires de France , 2006.
- FAULKNER, W. **O som e fúria**. São Paulo : Companhia das Letras , 2017.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 29-56.
- FERRONI, C. D. O.; SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. Narrativas sobre brincar nas infâncias: contribuições para a formação de professores na infância. **PERSPECTIVA. REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**, Florianópolis, 39, jul-set 2021.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e Educação** , São Paulo, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GUÉRIOS, P. R. O estudo das trajetórias de vida nas ciências sociais: trabalhando com as diferenças de escalas. **CAMPOS - Revista de Antropologia Social** , Curitiba , p. 9-29, Ago 2012.
- JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LEITE, M. I. Museu, Criança e Brincadeira: combinação possível?. In: ALMEIDA, M. T. P. D. **O brincar e a brinquedoteca**: possibilidades e experiências. Fortaleza : Premium , 2011. p. 200.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes , 2003.

MARTINS, M. D. N. F.; CARVALHO, M. V. C. D. A pesquisa formação na educação infantil: fundamentos e princípios. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, 16, 2021. 2216-2221.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Boitempo , 2011.

MARX, K.; ANGELS, F. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NÓVOA, A. (.). **Vida de Professores**. 2ª. ed. Porto : Porto Editora , 2000.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal : EDUFRRN, 2014.

PASSEGGI, M. D. C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, 34, n. 2, mai-ago 2011. 147-156.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ. São Paulo**, São Paulo , v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez 1996.

QUATRO, M. N. **Omitido**. [S.l.]. 2022.

SEIS, M. N. **Omitido**. [S.l.]. 2022.

SETE, M. N. **Omitido**. [S.l.]. 2022.

SHAKESPEARE, W. **A tragédia de Macbeth**. Florianópolis : UFSC, 2016.

SOUZA, J. **Brasil dos humilhados**: uma denúncia da ideologia elitista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

TRÊS, M. N. **Omitido**. [S.l.]. 2022.

UFMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São Luís : [s.n.], 2007.

UM, M. N. **Omitido**. Imperatriz. 2022.

WEBER, M. **Ciência e Política, duas vocações**. São Paulo : Martin Claret , 2007.

XIMENES, P. D. A. S.; PEDRO, L. G.; CORRÊA, A. M. D. C. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Revista**, Uberlândia, 29, 2022. 1-29.