

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA LIMA MONTEIRO

**(ENTRE) OLHARES, VIVÊNCIAS E SENTIDOS DE DOCÊNCIA: CAMINHOS
CONSTRUÍDOS POR PROFESSORAS-ESTUDANTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA-UFPI NO ÂMBITO DO PARFOR**

TERESINA-PI

2015

ADRIANA LIMA MONTEIRO

**(ENTRE) OLHARES, VIVÊNCIAS E SENTIDOS DE DOCÊNCIA: CAMINHOS
CONSTRUÍDOS POR PROFESSORAS-ESTUDANTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA-UFPI NO ÂMBITO DO PARFOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd da Universidade Federal do Piauí-UFPI, na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes

TERESINA-PI

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

M775e Monteiro, Adriana Lima

(Entre) olhares, vivências e sentidos de docência: caminhos construídos por professoras-estudantes do curso de Pedagogia-UFPI no âmbito do PARFOR / Adriana Lima Monteiro. – 2015.

118 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Neide Cavalcante Guedes.

1. Formação de Professores. 2. Docência. 3. Educação Básica. I. Título.

CDD: 370.71

ADRIANA LIMA MONTEIRO

**(ENTRE) OLHARES, VIVÊNCIAS E SENTIDOS DE DOCÊNCIA: CAMINHOS
CONSTRUÍDOS POR PROFESSORAS-ESTUDANTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA-UFPI NO ÂMBITO DO PARFOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Piauí-UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 25/02/2015

Banca Examinadora

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Orientadora (UFPI/CCE)

Profa. Dra. Maria da Assunção Calderano
Examinadora Externa (UFJF)

Profa. Dra. Josânia Lima Portela Carvalhêdo
Examinadora Interna (UFPI/CCE)

Profa. Dra. Hilda Mara Lopes Araujo
Examinadora Externa (UFPI/CCE)

Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes
Examinadora Interna (UFPI/CCE)

Ao grupo de professores-estudantes do PARFOR, do Curso de Pedagogia da UFPI, e especialmente as professoras-estudantes, interlocutoras deste estudo Beth, Francisca e Rosilma.

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer é uma passagem essencial neste percurso aprendente, pois a contribuição, o envolvimento e o apoio de inúmeras pessoas e da instituição foram fundamentais para a realização desta Dissertação de Mestrado. Por isso, agradeço especialmente:

A Deus, que ilumina e abençoa as escolhas que faço ao longo da vida e da formação, muito obrigada.

À minha mãe Maria Helena por sua existência, pois com ela os ensinamentos, os valores, os saberes constituem a base da minha existência e formação. Mãe amiga, companheira e confidente, muito obrigada por acreditar que sou capaz de realizar todos os meus desejos e objetivos.

À minha avó Francisca que também é minha mãe, pela paciência, amor, confiança, compreensão e por aguentar minhas “chatices”, sempre serei grata minha avó querida. Ao meu avô Raimundo pelo carinho e afeto.

À minha irmã Raquel pelos momentos, pelos desentendimentos que nos unem mais ainda e por acreditar no meu potencial. Irmã querida, obrigada também pela existência de Ianara que é minha sobrinha-afilhada que amo demais.

À minha tia Docarmo que sempre apoiou as escolhas que fiz. Jamais vou esquecer as palavras de incentivo. Muito obrigada. Aos meus tios Antônio, Francisco e Raimundo pela força, apoio e afeto.

À prima Michelle e aos meus sobrinhos Enzo e Henri pelo amor e carinho. Aos meus primos Carlos Henrique, Caio Jhonatas, Vitor Rafael e Caren Bruna pelo carinho.

À Erenilda, Dona Neide, Antônia, Rosa, Moraes e Marcelo pelo apoio e afeto.

Ao Laércio, “lindinho” pelo apoio e incentivo às minhas decisões. Grata por tudo, pois neste decurso suas ações e dedicação foram essenciais.

À minha orientadora, Neide Cavalcante Guedes, que nesses cinco anos (desde a graduação no percurso do PIBIC até o Mestrado) passei a admirar e a compreender, visto que o caminho da pesquisa foi instigado por ela. Com tantas dificuldades vividas, aprendi que as palavras têm força e poder e jamais vou esquecer que as palavras de incentivo expressas pela Professora Neide contribuíram para a superação de algumas dificuldades, possibilitando assim aprender, reaprender e desaprender. Espero que jamais se esqueça de mim, pois nem com o tempo irei esquecer-me da senhora. Meu eterno obrigada.

À professora Hilda Mara Lopes Araujo, membro e referência profissional, com ela aprendi a enxergar os pormenores dos achados e a desvelar os conceitos. Professora, sua presença me toca e me anima. Agradeço pelas conversas que, não somente com as palavras, mas com os gestos, tinham intenções de possibilitar-me o aprendizado. Muito obrigada.

À professora Maria da Glória Soares Barbosa Lima, por participar da qualificação e defesa desta Dissertação. Seus direcionamentos na qualificação contribuíram para a melhoria deste estudo.

À professora Maria do Socorro Leal Lopes, pelos ensinamentos na formação inicial, por constituir-se membro e contribuir com seu olhar e direcionamentos na qualificação.

À professora Bárbara Maria Macedo Mendes, que foi minha professora na graduação ensinando, a partir dos fundamentos teóricos e sua implicação com a pesquisa, a compreender mais ainda a formação inicial. Obrigada por aceitar participar da composição da minha banca de qualificação e defesa de Mestrado.

À professora Maria da Assunção Calderano pela disponibilidade em aceitar fazer parte da Banca Examinadora desta defesa. Desde já agradeço pelas valiosas contribuições.

À professora Josânia Lima Portela Carvalhêdo que nos desencontros que sucederam a composição da minha banca de defesa de Mestrado teve a delicadeza de aceitar o convite para constituir minha banca. Muito obrigada pela atenção e disponibilidade.

Às minhas amigas queridas que conheci ao longo da formação inicial, em especial Ana Paula, que faz parte deste percurso de pós-graduação, que mostrou confiança em mim com sua ternura, atenção, carinho e segurança, me animando quando estava “estressada” acreditando na minha potencialidade. A Roberta pelo incentivo e apoio. E Daniela, Ceiça, Rayane, Ticyane, Ferdinan, Adriana, Camila, Ana Paula Barbosa, Gislene, Daiana, Vanessa.

À Dona Maria pelo apoio e afeto. Obrigada por ser minha designer.

À turma 22ª com a qual aprendi ao longo dessa itinerância e errância a construir e reconstruir conhecimentos, em especial: à Adriana Sousa, mostrando possibilidades de perceber a profissional e pessoa que sou, muito obrigada pelos momentos de aprendizado na sala de estudo do PPGEd e pelas ligações constantes nas quais compartilhávamos e confrontávamos conhecimentos, medos, sonhos e desejos. À Solange, pela paciência, doçura e inteligência, pessoa incrível. Ao Francisco, conhecido como “Chiquinho”, que sempre esteve perto quando precisávamos, pela atenção, carinho e os lanches trazidos de Parnaíba. À Nazareth, pela referência de pessoa e profissional. Adoro nossas conversas nos corredores, aprendo muito. À Lili, pela pessoa amável e dedicada. Ao Francisco Rodrigues, pela companhia nos almoços no “RU” e pelo incentivo. À Noraneide, pela alegria de viver e seu

carisma. À Socorro e Adriana Ferreira, pelas palavras de incentivo. E Rosimar, Lucélia, Ana Maria, Flávia e Raimundinha.

À Kely-Anee, Marina, Roseli, Layanne, Jéssica, Jeniffer, Joyce, Maria, membros do NUFAGEC- Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo, pelas quartas-feiras à tarde. Momentos de compartilha de conhecimentos, perspectivas e saberes que muito contribui para minha formação e minha vida. Muito Obrigada.

Às amigas da 19^a, 20^a e 21^a turmas do Mestrado com palavras de incentivo e apoio mostraram seu carinho, em especial a Isana, Juliana, Josélia, Fabrícia, Dilma, Valdenice, Léia, Joselina.

À instituição Universidade Federal do Piauí, na qual tive o privilégio de ser graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia e agora Pós-Graduanda do Curso Mestrado em Educação.

À CAPES, pelo apoio financeiro, o que tornou viável a realização deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, ao Corpo Docente e às Técnicas em Assuntos Educacionais.

Aos professores doutores do CCE e do Mestrado em Educação, em especial: José Augusto Mendes Sobrinho, Antonia Edna Brito, Rosana Evangelista Cruz, Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Shara Jane Holanda Costa Adad, Luís Carlos Sales, pela mediação de saberes e pelas palavras e ações de estímulo.

Às interlocutoras deste estudo – Beth, Francisca e Rosilma – pela participação e aprendizado.

Aos membros da escola por aceitarem nossa participação para a realização deste estudo, tais como: Centro de Ensino Fundamental Tempo Integral - CEFTI - Raldir Cavalcante Bastos e o Centro de Ensino Fundamental de Tempo Integral - CEFTI - Padre Joaquim Nonato Gomes.

Às turmas do estágio de docência do 5^o período do Curso de Licenciatura em Pedagogia manhã e tarde, em especial a turma do 1^o período do Curso de Licenciatura em Pedagogia que me possibilitou maneiras de ensinar e aprender a profissão docente em nível superior, obrigada a todos os discentes, em especial: a Fabiana, Felipe, Rosa Maria, Iraldo, Fontenele, Jurandir, Josélia, Pollyanna, Valdet, Maria do Socorro, Laís, Patrícia, Bruna, Rogério, Kessley.

Aos funcionários da UFPI do CCE, em especial: Jercehi, Rosa, Maurício, Alciane, Cláudia, Raimundinha, Gomes, Isabel, Eusánio, pelo apoio.

Aos amigos José Filho, Ivonaldo, Sérgio e Sheila das xérox do TIM, do CHICO e do BAMBU, pela competência no atendimento.

Atenciosamente, agradeço a todos os amigos que de alguma forma direta ou indiretamente contribuíram para realização deste estudo e para o meu sucesso profissional.

RESUMO

O estudo tem como objetivo geral compreender os sentidos de docência dos professores-estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI no âmbito do Plano Nacional de Professores da Educação Básica - PARFOR presentes nas relações estabelecidas entre a formação inicial, o contexto da escola pública e suas implicações no cenário curricular deste Plano. De maneira específica, investigar as perspectivas dos professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR acerca da formação inicial; apreender os sentidos de docência/ser professor dos professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR; compreender as contribuições do PARFOR na formação e (re)construção do sentido de docência dos professores-estudantes. Diante da aproximação com o campo de formação de professores definimos a seguinte questão: Que relações podem ser estabelecidas entre a formação inicial e os sentidos de docência de professores-estudantes do curso de Pedagogia da UFPI do PARFOR? Pretendemos, a partir do objeto de estudo que se consubstancia nos sentidos de docência que os estudantes-professores desenvolvem em processo de formação no PARFOR e aqueles construídos antes dessa formação, alcançar compreensões em torno do questionamento partindo do pressuposto de que a formação inicial constitui o espaço e possibilidade de construção do processo formativo e, conseqüentemente, do sentido de docência vivenciado nas experiências como professores da Educação Básica. Fundamenta-se nos princípios da Etnometodologia e adota como método de investigação o etnográfico por possibilitar, conforme esclarece Coulon (2008, p 44), uma “visão de dentro”. O campo empírico se constitui de 35 (trinta e cinco) professores-estudantes do 5º período do curso de Pedagogia que foram observados em momentos formativos. Deste total, 3 (três) concordaram em participar efetivamente da pesquisa em contextos da prática. Utiliza como procedimento metodológico a observação participante e as narrativas, tendo como dispositivo de formação o diário de campo. Adota como aportes teóricos Josso (2004), Macedo (2010), García (1999), Gatti, Sá e André (2011), Brzezinski (2008) que discutem formação de professores e Coulon (1995), Giddens (1999), Angrosino (2009), dentre outros, que tratam sobre Teoria da Etnometodologia como fundamento para a operacionalização da etnografia enquanto metodologia e sobre sentidos de docência Guarnieri (2012), Araujo (2011), Josso (2004), entre outros. Analisamos os dados por meio da conversação que a partir das falas assumidas e dos gestos encarnados pelos professores-estudantes buscamos a aproximação entre campos de formação (a Universidade e a escola) a fim de compreender a contribuição do processo formativo para a (re)construção dos sentidos de ser professor. Apontamos que o eixo fecundo, formação, deve ser estudado a partir das experiências que constituem o Ser, elevando a importância das atividades práticas das interlocutoras e reconhecendo suas histórias de vida e de formação como base existencial. Portanto, compreendemos que a formação inicial é/foi de suma importância para a (re)construção dos sentidos de docência, pois contribuiu com as professoras-estudantes para aproximação e edificações do eixo formação possibilitando nas relações entre os pares fortalecer suas atividades práticas, sua condição de aprendente, contribuindo para o senso crítico e o compromisso com o contexto social.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Etnometodologia. Etnografia. Docência. PARFOR.

ABSTRACT

The study has as general objective to understand the teaching's meanings of the teacher-students of the Pedagogy College at the Federal University of Piauí – (UFPI) in the ambit of Plano Nacional de Professores da Educação Básica - PARFOR (National Plan of Basic Education Teachers) present in the established relations among the basic training, the context of public school and its implications in the curricular background of such plan. Specifically, to investigate the perspectives of the PARFOR's pedagogy teacher-students about the basic training; to learn the teaching's meanings/to be a teacher of the PARFOR's pedagogy teacher-students; to understand the PARFOR's contributions to the training and (re)construction of the teaching meaning of the teacher-students. Before the approach with the teachers' training field we have settled the following question: What relations can be established between the basic training and the meanings of the teacher-students' teaching from the Pedagogy College of UFPI and PARFOR? From the study object which is embodied in the teaching meaning that the teacher-students develop in the training process at PARFOR and those built before this training, we intended to reach understandings concerning the question from the presupposition that the basic training constitutes the space and enables the training process' construction and consequently the teaching meaning's seen in experiences as basic education teachers. It is based on the Ethnomethodology principles and adopts the ethnographer as investigation method for enabling, according to Coulon's enlightenment (2008, p 44), an "inner view". The empirical field is constituted by 35 (thirty-five) teacher-students from the 5th period of Pedagogy College who were observed in training moments. Out of this total 3 (three) agreed to take part effectively of the research in the practice's contexts. The participative observation is used as methodological procedure having the field journal as a training tool. Supports are adopted by theorists Josso (2004), Macedo (2010), García (1999), Gatii, Sá e André (2011), Brzezinski (2008), that discuss teachers' training and Coulon (1995), Giddens (1999), Angrosino (2009), among others who deal with Ethnomethodology's theory as base for the ethnography's operationalization as methodology and about the teaching's meanings, Guamieri (2012), Araújo (2011), Josso (2004), among others. We have analyzed the data through the conversation that from the speeches assumed and the gestures performed by the teacher-students we could search for the approach among the training fields (The university and the school) in order to understand the training process' contribution to the (re)construction of the meanings of being a teacher. We pointed out that the fruitful axis, the training, must be studied from the experiences that form the Being, heightening the importance of the practical activities of the listeners and acknowledging their history of life and training as existential base. Therefore, we understand that the basic training is/was of utmost importance to the (re)construction of the teaching meanings so that it contributed to the teacher-students to the approaches and buildings of the training axis enabling to strengthen its practical activities, its condition as learner in relations between the pairs contributing to the critical sense and the duty to the social context.

Key words: Teacher's basic training. Ethnomethodology. Ethnography. Teaching. PARFOR

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCE – Centro de Ciências da Educação

CEFTI – Centro de Ensino Fundamental Tempo Integral

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IES – Instituições de Educação Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NUFAGEC – Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo

NUGECAPPE – Grupo de Estudo de Pesquisa Gestão, Currículo e Avaliação de Políticas Públicas

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PREMEN - Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

SEDUC – Secretária de Educação do Estado

UFPI – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1	O INÍCIO DO PERCURSO: IMPLICAÇÃO COM A ITINERÂNCIA FORMATIVA E COM O SENTIDO DE DOCÊNCIA.....	14
2	CAMINHOS FECUNDOS: METODOLOGIA.....	28
2.1	Perspectiva etnometodológica: elementos de definição.....	29
2.2	Etnografia como método científico: adentrando os caminhos empíricos.....	35
2.3	Procedimentos metodológicos.....	39
2.3.1	Observação participante: do ponto de vista do pesquisador ao ponto de vista dos interlocutores.....	40
2.3.1.1	Observação da formação.....	43
2.3.1.2	Observação da prática.....	49
2.3.2	Narrativas da formação e da docência: experiências vividas e em processo.....	53
2.3.3	Diário de Campo.....	58
3	FORMAÇÃO INICIAL: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS A PARTIR DA (RE)CONSTRUÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS.....	61
3.1	Formação inicial e formação existencial: articulações teóricas:.....	62
3.2	Conexão entre mundos na formação inicial das professoras-estudantes do Curso de Pedagogia-UFPI no âmbito do PARFOR: o sistema legal e o sistema real.....	75
4	SENTIDOS DE DOCÊNCIA DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO E EM EXERCÍCIO.....	81
4.1	Sentidos de docência que antecedem a formação inicial.....	84
4.2	Professora e estudante: uma formação implicada.....	91
5	EM BUSCA DA (RE)CONSTRUÇÃO.....	101
	REFERÊNCIAS.....	109

APÊNDICE..... 113

ANEXOS..... 116

1 O INÍCIO DO PERCURSO: IMPLICAÇÃO COM A ITINERÂNCIA FORMATIVA E COM O SENTIDO DA DOCÊNCIA

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades, e quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades do bom trabalhador (MILLS, 2009, p. 22).

A formação de professores discutida como temática central abrange, na maioria das vezes, estudos pautados no saber (TARDIF, 2002) e no fazer (FORMOSINHO, 2009) do professor, enfatizando o seu processo inicial e o continuado de fazer-se docente. Abordados desta forma, estes dois processos nos impulsionam a distinguir a linearidade dessa temática, considerando que ora é discutida como a formação inicial, sendo a condição dada ao estudante iniciante (GARCÍA, 1999) que não tem experiência em sala de aula, ora é discutida como formação continuada a partir do aprimoramento dos conhecimentos práticos e teóricos como possibilidade de produzir uma prática inovadora, reflexiva e transformadora (GUEDES, MONTEIRO, 2011).

Focalizamos nesta pesquisa, como cerne da questão investigativa, uma ruptura com a ordem fixada de estudos que se delineiam a partir de concepções epistemológicas, as quais fundamentam os processos de formação inicial, como afirma Imbernón (2010, p. 60), e que fornecem as bases para a construção do conhecimento prático, trabalhado por ele como “conhecimento pedagógico especializado”. Neste sentido, a construção do estudo parte do cotidiano de um grupo de professores-estudantes que tem a vivência adquirida por uma formação anterior à formação inicial que se constitui no espaço da academia, percebida como intrapessoal posto ser um processo autoformativo, constituído de ações individuais imbricadas nas relações com o outro envolvendo processos de formação, ou seja, experiências de professoras que ao longo de práticas educativas buscaram imprimir por meio de aprendizados e reaprendizados contribuições tanto para sua vida pessoal e profissional quanto para de seus alunos. Afirmamos esse processo quando Macedo (2010, p. 67) instiga-nos a compreender que

[...] Quem aprende é o sujeito; quem compreende é ele; quem atualiza no mundo suas aprendizagens é sua capacidade, sempre em relação, sabemos, mas é o único que ao final e ao cabo pode autenticamente demonstrar a sua condição do *estar* em

formação ou formando, com todas as ambivalências que podemos viver nessas experiências.

Dessa forma, as contribuições do autor supracitado nos incitam a perceber que esse movimento proporciona “aprender a aprender, reaprender e desaprender em relação” (MACEDO, 2010, p.70). Evidenciamos, ainda, o movimento da heteroformação que constitui o envolvimento com os docentes e gestores, contemplando as relações estabelecidas com o espaço institucional, a Universidade. Nesse sentido, aprofundamos nossa compreensão na perspectiva de Macedo (2010, p. 73) ao enfatizar que “além de reconhecer que a formação acontece sempre numa ambiência de diversidade, de heterogeneidade ineliminável, o mais importante é o reconhecimento do outro em formação”, que está em diversos espaços de formação e é provocado a atingir desejos e intenções a fim de edificar consciente ou não suas opiniões, críticas e descobertas.

Considerando este contexto entrevisto, apresentamos o questionamento fundante da pesquisa: que relações são estabelecidas entre a formação inicial e os sentidos de docência de professores-estudantes do curso de Pedagogia (UFPI) no âmbito do Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR)? Nosso objeto de estudo se consubstancia tanto na compreensão dos sentidos de docência que os estudantes-professores¹ desenvolvem em processo de formação no PARFOR quanto naqueles construídos antes dessa formação. Nosso pressuposto é de que a formação inicial se constitui em possibilidade de aprimoramento do processo formativo e, conseqüentemente, do sentido de docência vivenciado nas experiências como professores da Educação Básica.

Ao traçar uma perspectiva inovadora, partindo da inversão do processo inicial de formação (o estudante ingressa na Instituição para construir conhecimentos teóricos que conseqüentemente poderão subsidiar o desenvolvimento da prática), necessário se faz afirmar nesta pesquisa a existência da formação como base existencial, que parte de experiências vividas (JOSSO, 2004) e focaliza a discussão no Ser que conta com considerável experiência no contexto educativo, e pela exigência da LDB nº 9.394/96 que estabelece aos professores leigos ou que não tenham a formação mínima a garantia de regularização desta condição. Constatamos assim, que o estudante de Pedagogia do PARFOR é aprendente dos conhecimentos teóricos, que se constituem em elementos fundamentais para relacionar com o conhecimento prático, captados por eles numa imersão das teorias na relação do saber

¹ No decorrer da escrita utilizaremos esta denominação para se referir as professoras-estudantes do PARFOR, destacado nesta nota de rodapé para não confundir o leitor quando utilizarmos outra nomenclatura para nos referirmos a esses professores.

adquirido pela experiência, o que os autoriza a falar sobre a sala de aula com propriedades de um professor que conhece suas nuances educativas.

Com base na compreensão desse movimento e a partir da perspectiva de autores como Josso (2004), Macedo (2010) e Brzezinski (2008), o estudo aprofunda e defende questões relacionadas à constatação da dinamicidade do grupo de modo a possibilitar a compreensão da situação e condição das professoras-estudantes de Pedagogia do PARFOR, os sentidos de estar na Universidade construindo os conhecimentos teóricos ao mesmo tempo em que são professoras atuantes no espaço sistematizado da escola.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 ficou instituída a década da educação que colocou o ano de 2006 como limite para que todos os professores tivessem formação inicial em nível superior. Mesmo assim, ainda é possível constatar um considerável número de docentes em exercício sem a devida certificação que o habilite na profissão, o que reforça a necessidade de o Ministério da Educação criar e implementar Programas de Formação de Professores em caráter emergencial capazes de garantir a esses profissionais em exercício a possibilidade não só de regularizar a profissão, mas de se qualificar para atuar em contextos diversos à sua formação. Vale ressaltar que como o nosso objeto de estudo é o sentido de docência de professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR, no qual discutimos a formação inicial para perceber sua importância no desenvolvimento da prática no contexto da educação básica considerando a possibilidade de (re)construção dessa prática a partir dos conhecimentos teóricos construídos, não aprofundaremos essa discussão.

Descrever a realidade desses professores, que são também estudantes, as dificuldades, os anseios, os desejos, os projetos, as ambivalências, só foi possível a partir da observação participante que permitiu compreender a necessidade de refletir acerca das complexas situações do ambiente educativo, assim como do sujeito instituído em sua condição de ser construtor de suas instituições, a que pressupõe o social instituinte implicado nas múltiplas relações formativas e interpessoais dos contextos em permanente transformação (MACEDO, 2010).

Com base na questão anunciada e no objeto de estudo, apresentamos o objetivo geral desta pesquisa que é compreender os sentidos de docência dos professores-estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI no âmbito do Plano Nacional de Professores da Educação Básica - PARFOR presentes nas relações estabelecidas entre a formação inicial, o contexto da escola pública e suas implicações no cenário curricular deste Plano. De maneira específica objetivamos: investigar as perspectivas dos professores-

estudantes de Pedagogia do PARFOR acerca da formação inicial; apreender os sentidos de docência/ser professor dos professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR; compreender as contribuições do PARFOR na formação e (re)construção do sentido de docência dos professores-estudantes.

Contemplamos, a partir do enfoque dado à formação de professores, a necessidade de se pensar numa formação que eleve a existência do ser (JOSSO, 2004) como ator de direitos e deveres, de condições, de sentimentos, de construções afirmadas pelo tempo da sua existência enquanto sujeito constituído numa sociedade e de professor que tem solidez dos conhecimentos experienciais e que a academia deve considerar como ator e autônomo de um contexto movente – a escola – de aprendente do âmbito institucional, da prática e principalmente da vida.

Para esclarecimento dos propósitos a atingir, nossa intenção não é descaracterizar, desapropriar ou desqualificar trabalhos que abordem a formação inicial e a formação continuada, mas enfatizar a partir do pilar formação inicial o sentido que esta assume como base da existência do Ser (JOSSO, 2004). Assim, para atingir esta compreensão focalizamos o PARFOR² como campo investigativo que, conforme estabelece a LDB 9394/96, tem como objetivo central oferecer cursos de formação inicial em nível superior com o intuito de abolir a figura do professor leigo ou que não tem formação adequada (GATTI, 2011).

Reforçando a necessidade de discutir outros elementos que fazem parte da formação de professores dos quais destacamos sua dimensão política, o currículo formativo, o plano de carreira, as dificuldades socioeconômicas, dentre outros, essa formação passa a ser vista como objeto encarado de fora, esquecendo que é no contexto e nas situações singulares e coletivas que se firma sua importância e essência, corroborando assim com o pensamento de Gatti (2011). Assim, para maior profundidade e considerando a importância desta temática, apoiamo-nos em García (1999, p.26) para esclarecer o conceito de formação de professores e sua constituição enquanto

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercícios – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

² Artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755/2009.

Com base no autor referenciado, é possível perceber a implicação como conceito forte na formação docente, uma vez que o professor carece de comprometer-se com questões de ordem política, econômica, social e cultural, posicionando-se como pessoa, cidadão, profissional e ator social apto a trabalhar numa determinada área do conhecimento, sendo necessária a atribuição de responsabilidade da Instituição, dos Programas e do Governo que garantam as condições de estrutura, organização, ensino de qualidade, formação que contemple a real necessidade do professor, pois desta forma ele terá mais chances de se envolver com o processo de ser estudante e a partir daí ser capaz de reconstruir sua prática.

Ao tratar da formação de professores, identificamos contextos que abarcam conhecimentos, investigação e propostas teóricas, como ilustra García (1999). Para estudar esses contextos, é exigido do pesquisador um trabalho de artesão defendido por Mills (2009) na epígrafe deste capítulo, ou seja, é preciso direcionar olhares e ações emergentes que atendam realidades diversas, ultrapassando perspectivas aprisionadas que anteveem o objeto de estudo reduzindo a sua complexidade para assim sobressair uma formação que atenda as necessidades de um contexto dinâmico.

Esse olhar apurado, intencionalizado e comprometido foi possível quando iniciamos os estudos sobre a Etnometodologia, enquanto teoria do social e definida ainda como a ciência dos “etnométodos” que compreende o ator e os artifícios que ele constrói e que dão sentido às suas atividades cotidianas (COULON, 1995, p. 79).

Considerando que essa teoria não oferece procedimentos metodológicos de investigação, adotamos a etnografia por possibilitar, conforme esclarece Coulon (2008, p. 44), uma “visão de dentro”, apreendida pelos procedimentos da observação participante que, diante da aceitação do grupo, proporciona o nosso envolvimento e a condição de se sentir parte das situações colocadas pelos interlocutores, em que a descrição do campo formativo que acontece no âmbito da instituição dos professores-estudantes do PARFOR é apresentada a partir da “experiência próxima” e da “experiência-distante” (GEERTZ, 2007, p. 87).

A experiência próxima delineada pelo autor evidencia a possibilidade de o pesquisador imergir no campo fazendo uso da observação. Neste estudo essa imersão ocorreu no cotidiano da prática, no espaço da escola e também nas narrativas, focalizando os aspectos da formação do ser, da formação inicial e da prática, adotando como procedimento o diário de campo, necessário nas pesquisas que tem como método a etnografia.

A experiência distante exige do pesquisador o distanciamento do campo que possibilita a leitura do que ali se manifesta. Esta postura assumida pelo pesquisador permite

compreender o cotidiano traduzido a partir da prática de sala de aula e dos momentos sistemáticos da formação inicial no espaço da academia.

Nesta pesquisa nos ancoramos na observação participante que permitiu a entrada do pesquisador no *lócus* investigativo para entender como acontece o processo de ser estudante e fazer-se professor pelos sentidos da formação inicial no Curso de Pedagogia da UFPI do PARFOR; e da escola com os outros professores, com os alunos, com os gestores e com a família, concretiza-se no momento que o pesquisador é aceito pelo grupo e passando a desempenhar a função não só de pesquisador, mas de membro de uma vivência repleta de sentido e significância.

As narrativas foram utilizadas como procedimento para captar nas falas das professoras-estudantes de Pedagogia do PARFOR os ditos e os não ditos repletos de emoções e de segurança ao falar de uma vivência real construída dia após dia e de saber que suas expressões verbais e não verbais contribuiriam para a melhoria não só da formação e da prática, mas, também, enquanto ser social.

Para entrelaçar o movimento capturado pelos procedimentos supramencionados, utilizamos o diário de campo (MACEDO, 2010) que nos permitiu não só imergir no grupo de professores-estudantes, registrar suas descobertas e seus achados considerados relevantes no momento da observação participante, seus “atos falhos”, como ilustra Macedo (2010), mas estar atento aos pigmentos focalizados nas relações entre eles professores com os outros professores e coordenadores do PARFOR e com o mundo constituído pelo contexto interno e externo de atuação desse profissional.

Na convivência com as professoras-estudantes, o uso do diário se constituiu na possibilidade de crescimento tanto da pesquisadora quanto das participantes, considerando que as anotações feitas no decorrer dos encontros trouxeram à tona aspectos antes vistos de forma mecânica na prática por elas exercida. Com a utilização do diário, afloraram em conversas informais as situações encaradas como resistência a mudanças que não dependem somente das professoras, mas de uma série de ações capazes de produzir transformações.

Nesse sentido, afirmamos que o diário é um dispositivo de formação que possibilita a partir da escrita o registro de processos vistos na singularidade e que são inter-relacionados na coletividade, mediados pelas ações que afetam e nos transformam, pois é autoformativo, isto é, esse registro nos conduz ao cruzamento de histórias de vida e de formação. Compreendemos a partir da perspectiva de Macedo (2010, p. 134), que o diário de campo se constitui, portanto,

[...] ao narrar despojada e minuciosamente seu vivido de pesquisador, o sujeito se constitui também; daí a pertinência formativa do diário de campo, que, em alguns centros formadores, toma feições que transcendem a pesquisa, transformando-se num dispositivo significativo de autoformação.

O diário se organiza como uma ferramenta potente na condução da investigação no momento em que, ao tomar o campo de atuação para desenvolver a observação, isso se constituía em incômodo, conforme se posiciona Beth ao pensar que estaríamos avaliando sua postura em sala de aula. Isso fica evidente quando ela questiona: “você irá assistir minha aula, vai me avaliar, depois vai dizer o que preciso melhorar”. Foi possível registrar riquezas de situações, de posicionamentos e significações. Foi na captura incessante que constatamos que essa postura não era de medo e insegurança de ser avaliada e de como a prática, que antes era alimentada pelas observações de outros professores, agora toma consistência por estar em processo de formação inicial que veio agregar um sentido antes despercebido, isto é, o de confiança em si, na prática de sala de aula, como reforçam Francisca e Rosilma ao afirmarem que depois da formação inicial ficamos “menos inibidas”.

Por meio das narrativas foi possível escutar que a formação inicial contribui para o processo de Ser ator, elevando suas histórias de vida e considerando, assim, sua existência, contribuindo ainda para a autonomia dessas professoras diante de situações de enfrentamentos constituídas ao longo do exercício profissional.

Neste sentido, compreendemos que a relevância desta investigação está em desenvolver um estudo sobre a formação de professores que parte de realidades moventes e trazendo para discussão questões que fazem parte do contexto de atuação dos professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR, como as necessidades, os entraves e as dificuldades, ponderando que os professores vivem, constroem e reconstroem seus modos de ver, conceber e desenvolver atividades profissionais. A partir dessa preocupação com o Ser, será possível implementar programas que visem a melhoria do ensino e conseqüentemente da formação de professores.

Essa postura remete à compreensão de que a formação se desenvolve nas complexas relações dos sujeitos a partir dos processos e acontecimentos moventes, construídos em percursos que carregam negociações de sentido e choques de temporalidades em transformação ininterruptos (SANTOS, 1997).

Nossa pretensão é apreender a contribuição do PARFOR enquanto Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, resultado, portanto, de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC) em colaboração com as Secretarias de

Educação dos Estados e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior, cuja discussão será apresentada oportunamente.

Assim, estabelecer elos entre a experiência desses profissionais no âmbito da escola com a formação inicial vivenciada na academia será o resultado das implicações dos atores/autores nesses contextos formativos uma vez que, “para ser formativa uma aprendizagem terá que vir acompanhada de um *ponto de vista*, de uma *atitude*, de um processo profundo e relacional de *compreensão*” (MACEDO, 2010, p. 51). O autor afirma que a formação se constitui como uma experiência manifesta em ato e em sentido, como ação mediadora, “[...] que altera, provoca mudança em alguém ou alguma coisa” (p. 32) e se processa dentro de uma dinâmica ao mesmo tempo experiencial e relacional (JOSSO, 2004; MACEDO, 2010).

Ante a problemática anunciada que remete à busca dos sentidos de ser professor, de professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR, nossa proposta é no sentido de compreender como e porque esses estudantes estão implicados na ação docente e nas instâncias formativas e como esses contextos interferem no ser professor. Partindo desta configuração pretendemos desvelar a (re)construção de sentidos dos professores-estudantes do PARFOR sob contribuição deste Plano na formação inicial dos mesmos.

Tanto essas constatações quanto a opção metodológica adotada nesta pesquisa, fizeram aflorar o interesse de investigar um objeto que atravessa minha³ formação e dá outro movimento a esta perspectiva de formação de professores, pois passa a ser entendida a partir da realidade fecunda de professores que atuam na educação básica e que, por outro lado, assumem a posição de estudantes.

O contexto das professoras-estudantes corrobora com o delineamento de Josso (2004) quando revela a formação como objeto de observação pensado e encarado do ponto de vista do aprendente, em que a formação vem a ser compreendida como objeto implicado, como eixo fecundo de vida, elucidada do ponto de vista do ser aprendente que aspira e encadeia seu modo de ver e conceber o mundo.

O contexto referido conduz nosso olhar para a realidade de estudantes-professores, emergindo daí a problemática deste estudo, como enfatizado, que direciona à compreensão dos sentidos de docência/ser professor, de professores-estudantes, procurando identificar contribuições ou não do referido Plano na formação.

³ Escrevo em primeira pessoa do singular porque a temática em foco parte de um objeto encarnado no meu processo existencial, acadêmico e profissional.

Esta proposta de investigação articula-se à necessidade de vincular a fundamentação teórico-metodológica adquirida na academia, no Programa de Iniciação Científica, nas experiências dos estágios extracurriculares e no Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC) ao desvelamento do sentido de ser docente de um grupo de professores que são, ao mesmo tempo, estudantes do PARFOR e profissionais atuantes como professores da Educação Básica.

Os estudos sobre formação de professores por mim desenvolvidos tiveram início na Universidade Federal do Piauí quando passei a ser estudante desta instituição. Por estarem implicados com o eixo formação, constituindo minha base existencial, e formativa, favoreceram transitar em outras formações e histórias de vida. Portanto, a narrativa que inscrevo tem como base o percurso formativo que propiciou explicar a opção metodológica que embasa nossa compreensão sobre a formação das professoras-estudantes.

A minha história de vida se enlaça na formação e, diante das conquistas atingidas, traço como objetivo de vida e formação ingressar no âmbito da universidade encarado como objeto desejado, onde já imaginava viver num campo até então desconhecido na prática, violado apenas pela imaginação, quer dizer, consumido pela vontade, pelo desejo de mudar de vida, de sentir outras vivências, de saber outros saberes.

Desta vontade de concretizar essa imaginação, veio a intencionalidade de esforçar-me constantemente para ingressar num *lócus* que projetava dia após dia como meta a ser conquistada.

Esse percurso se constituiu em itinerância árdua, pois diversas pedras cruzaram meu caminho, ou seja, as dificuldades impostas por um sistema capitalista excludente, do qual o sujeito ou se exime ou enfrenta esse mar de desigualdades. Optei em enfrentar as amarras de uma sociedade dominante e desigual que coloca obstáculos a quem não teve condições privilegiadas de usufruir dessa condição social. O encontro com esse mundo antes idealizado toma consistência no momento em que ingresso no esperado e desejado campo formativo.

O mundo desconhecido e imaginado toma forma e essência quando passo a ser estudante da UFPI. As aulas iniciam e cruza o meu caminho um professor da Disciplina Seminário Temático I da Matriz curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Durante a apresentação dos segmentos do Centro de Ciências da Educação (CCE), o professor nos mostrou cada sala no intuito de garantir a nós alunos conhecer o mundo até então imaginado.

Durante a apresentação ele fazia menção à possibilidade do graduando crescer no *lócus* institucional, citando os programas Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

(PIBIC), Programa de Educação Tutorial (PET), Monitoria, dentre outros que se constituiriam em passo inicial para ingressar no Mestrado, quando o aluno teria a oportunidade de aprimorar a formação apreendendo a pesquisa como eixo fecundo do ofício de ser docente. Nesse momento afloram outros desejos diante de possibilidades postas pela academia, provocando envolver-me com a instituição e com a formação.

Nessa perspectiva e considerando os princípios da formação de professores trazidos por García (1999), destacamos aquele que evidencia a ênfase na necessidade de integrar a formação de docentes em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. No cerne desse princípio entendemos que a mudança se concretizava no momento em que a pesquisa possibilitava avançar nesse processo formativo.

Entre as possibilidades de construir novos saberes, ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), promovendo o encontro com a pesquisa. É nessa oportunidade que vislumbro um universo de possibilidades, em que confrontamos, formulamos e reformulamos ideias, perspectivas, saberes e conhecimentos.

Essa experiência foi intensificada com a necessidade de estudar mais, uma vez que o PIBIC tem como objetivo a pesquisa nos diversos contextos, sendo necessário um ritmo maior de leitura.

A pesquisa, de acordo com Minayo (2004, p. 23), é entendida como “a atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade”. Corroboro com a ideia da autora, destacando que a pesquisa conduz o estudante, já na formação inicial, a mergulhar profundo na formação, se envolvendo no espaço no qual está inserido, favorecendo a construção de uma maneira, um jeito, um estudo de campo apurado em que a escuta que antes só se preocupa em ouvir sem perceber a importância dos fatos, agora se lança para o campo atenta às situações do contexto vivenciado, exercitando, desse modo, a escuta sensível (BARBIER, 1998) que dá conta de perceber as diversas formas de organizações da sociedade, do nosso *lócus* formativo.

E foi a partir do comprometimento com o PIBIC, com a pesquisa e a formação que tive a oportunidade de me envolver mais com a Instituição, considerando que o estudante ao se afiliar a universidade passa a viver cotidianamente esse espaço (COULON, 2008).

O meu desejo de compreender os sentidos de docência dos estudantes-professores do curso de Pedagogia do PARFOR nasceu de uma das passagens nos corredores do CCE. Era uma tarde quente, estava descansando do almoço, pois ficava o dia todo na UFPI, pela manhã na sala de aula comprometida com a formação acadêmica (as disciplinas obrigatórias cursadas nesse período) e a tarde comprometida com a pesquisa que tanto me encantava.

Naquela tarde fui descansar em um dos bancos localizado nos corredores do CCE e lá estava um grupo de quatro estudantes-professoras de Pedagogia do PARFOR conversando sobre assuntos habituais, e numa passagem da conversa mencionaram a importância do PARFOR. Não sabia se era porque estavam no mesmo ambiente ou se queriam falar sobre o PARFOR porque acharam o momento oportuno, mas trabalhando a escuta sensível foi possível perceber que era uma necessidade de passar para outros que não estavam implicados com esse Plano as suas vivências.

O diálogo estabelecido não era uma linguagem comum, que se constitui em indicialidade, pois como afirma Coulon (1995, p. 37)

Falar de indicialidade significa igualmente que o sentido é sempre local e não tem generalização possível, contrariamente ao que nos desejaríamos fazer crer as ciências antro-po-sociais. Isto quer dizer que uma palavra, por suas condições de enunciação, uma instituição, por suas condições de existência, só podem ser analisadas tomando em conta as suas situações.

Percebendo que não tinha conhecimento dos códigos próprios que eles usavam, códigos esses circunscritos na vivência de estudante de um Plano de Formação instituído como uma política, e na condição de professores. Nesse ínterim, uma das estudantes disse: “estou cansada, tive um dia corrido, mas acredito que isso vai valer a pena, essa formação”.

Aquela fala me chamou a atenção no sentido de compreender que linguagem era aquela, a qual não tive oportunidade de capturar, pois não estava imersa naquele contexto, naquele diálogo, somente ouvindo aquela linguagem comum para elas. Isso provocou o desejo de compreender a formação inicial e os sentidos de docência dos professores-estudantes do PARFOR, implicados no cenário curricular deste Plano.

Visto dessa forma, a pesquisa incorporada ao estilo de vida e formação, passou a ser encarada como construção que depende do indivíduo e do campo o qual destina a potencialidade em atingir esses projetos. Nesse sentido, corroboro com o pensamento de Velho (2013, p. 100) quando revela que “os projetos são elaborados e construídos em função de experiências socioculturais, de um código, de vivências e interações interpretadas”. O projeto não é propriedade única do sujeito, não se constrói somente com o indivíduo, mas se concretiza no eu construído no outro, das interações e relações com outros estudantes, professores, servidores, com o espaço da universidade e da sociedade.

Nesta caminhada da pesquisa que desenvolvi na Iniciação Científica passo a trabalhar com uma metodologia oriunda da pesquisa-ação quando pude compreender os sentidos e os significados construídos pelos docentes do curso de Moda da Universidade

Federal do Piauí no seu processo de formação, proporcionando aos participantes a ressignificação do conceito de Formação Continuada.

Desse modo, o projeto intitulado “A formação continuada como processo de profissionalização docente” favoreceu a construção do subprojeto: “A formação continuada como instrumento de melhoria da prática do professor da educação básica” que foi desenvolvido na Unidade Escolar Professor Joca Vieira, Teresina, Piauí, cuja proposta era compreender os sentidos e os significados produzidos pelos professores da Educação Básica sobre a prática desenvolvida no cotidiano da sala de aula.

Essas experiências oportunizaram conhecer e reconstruir o real sentido de formação para esses professores e, ainda, contribuiu para minha formação como graduanda, principalmente nas discussões teóricas como possibilidade de crescimento intelectual e inserção no vasto campo da pesquisa científica.

Essa itinerância aprendente foi de suma importância, uma vez que a pesquisa dá sentido a outras dimensões no processo formativo. Para Minayo (2012, p. 16), “[...] é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Nesse sentido, a pesquisa é o elo entre mundos relacionais que se apodera de realidades diferentes e se inscreve em culturas a fim de revelar a grandeza dos artifícios de um grupo. O aprendizado com este estilo de pesquisa foi de extrema relevância para meu processo aprendente.

O aprendizado em mundos relacionais, conforme esclareço, abre caminhos para outras perspectivas no sentido de adentrar o projeto de vida e de formação, sendo que o “projeto é algo que pode ser comunicado” (VELHO, 2013, p. 101). Complemento a afirmativa do autor reforçando que o projeto pode ser comunicado como também, precisa ser relacionado e implicado, pois dizer que estamos construindo projetos apenas para buscar investimentos financeiros forja um arquipélago de consumismo com intencionalidades burocráticas, desvalorizando o real sentido de se pensar que “o projeto para existir precisa expressar-se através de uma linguagem que visa o outro, [...] é potencialmente público” (VELHO, 2013, p. 101).

Desse modo, a formação inicial construída ao longo de quatro anos favoreceu o desenvolvimento de habilidades, competências, conhecimentos e saberes, além de proporcionar nesse percurso a construção do projeto pessoal e profissional, como linguagem que enxerga o outro, sente o outro, entende o outro, assume responsabilidades com o público, e põe em ênfase as experiências de um grupo de professoras-estudantes do PARFOR.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa foram desenvolvidos estudos teórico, metodológico e de campo. No que se refere às opções teóricas trabalhei com autores dos quais

destaco Josso (2004) e Macedo (2010), que tratam da formação como base da existência do Ser; García (1999) e Nóvoa (1991) que contemplam a formação de professores; Brzezinski (2008), Gatti (2011) e Abdalla (2012), cujo foco é a política de formação de professores. Na construção metodológica estabeleci diálogos com as obras de Coulon (1995), Giddens e Jonathan (1999), os quais discutem a perspectiva Etnometodológica; Geertz (2012), Lüdke (1986), Angrosino (2009). Referente aos sentidos de docência dialogamos com Dominicé (2012), Araujo (2011), García (1999), Josso (2004).

A presente dissertação está assim estruturada: na Introdução, **O início do percurso: implicação com a itinerância formativa e com o sentido da docência**, apresentamos o contexto do grupo no espaço de formação, a Universidade, destacando minha implicação com a temática formação de professores e o interesse pela pesquisa que proporcionou a investigação do objeto de estudo, ou seja, os sentidos de docência que as professoras-estudantes desenvolvem no PARFOR e antes dessa formação, contemplando também a problemática, os objetivos, o pincelar da perspectiva teórica, do método trabalhado e a relevância.

No segundo capítulo, **Caminhos fecundos: metodologia**, referenciamos a Etnometodologia enquanto teoria capaz de entender as construções cotidianas que as professoras-estudantes fazem para serem professoras e estudantes que buscam a formação inicial fazendo uso da Etnografia como método que permite a entrada consciente das ordens práticas que descrevem o campo formativo, a Instituição, e o prático onde elas atuam, a escola; a importância e finalidades dos dispositivos utilizados para alcançar os objetivos desta pesquisa, revelando o processo de análise dos dados e interpretação dos resultados.

Apresentamos no terceiro capítulo, **Formação inicial: possibilidades de mudanças a partir da (re)construção das experiências**, a discussão do sentido de formação considerado a base da existência do Ser (JOSSO, 2004), os diversos olhares que lanço para o contexto pesquisado referenciando autores que discutem a formação inicial de professores, imprimindo, assim, as minhas marcas como preocupação em desvelar a necessidade de estudos que levem em conta os contextos moventes, ou seja, uma temática bastante discutida, mas que não tem trabalhos que abordem este enfoque qual seja, a formação inicial de estudantes-professores que já têm experiências em sala de aula. Contemplo também, o contexto de implementação do PARFOR a fim de entrever as contribuições, objetivos, dificuldades e propostas alcançadas por esse Plano.

No quarto capítulo, **Sentidos de docência de professoras em formação e em exercício**, destacamos a contribuição da formação inicial como possibilidade de (re)construir

o sentido de ser professor, enfatizando as experiências das professoras em exercício, assim como as dificuldades no contexto da prática.

Em **Em busca da (re)construção** instigamos o leitor a perceber os contextos a partir de experiências vividas de professoras-estudantes de Pedagogia no âmbito do PARFOR, realçando as microssituações enfrentadas por elas, assim como um diálogo com os estudantes atendidos pelo referido Plano no contexto formativo, valorizando o eixo formação e a necessidade de pensar o Ser como ator de direitos, de posicionamentos, de desejos e de interesses, que parte de uma realidade em movimento.

2 CAMINHOS FECUNDOS: METODOLOGIA

Na itinerância da formação de pesquisador vislumbramos diversos tipos de pesquisas delineadas a partir do método adotado. Assim, quando fazemos escolhas metodológicas, consideramos a gama de conhecimento construído em torno do objeto de estudo, predominando na maioria das vezes o conhecimento científico como o centro da investigação visto que nessa valoração exacerbada do conhecimento o ator social passa a ser visto como mero sujeito desprovido de conhecimentos sistematizados e de cientificidade contrariando o pensamento de Garfinkel segundo o qual “o ator social não é um idiota cultural” (COULON, 1995, p. 53).

A metodologia é o âmago da pesquisa, pois ela inclui, como destaca Minayo (2004, p. 22), “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”. É a partir da metodologia que o pesquisador, ao longo do estudo, apreende e tem o ensejo de descrever realidades moventes (MACEDO, 2010), isso porque ao se apropriar de caminhos que são denominados fecundos no campo de investigação, o pesquisador se insere no grupo e visualiza as atividades que os agentes sociais realizam no dia a dia, ou seja, a problematização pertence a todos e nenhum pensamento deve ser desprezado.

Nesse sentido, as opções que fizemos conduziram o nosso trabalho privilegiando a condição de professoras-estudantes de Pedagogia do PARFOR do qual para entender os caminhos trilhados por elas e vislumbrados por nós pesquisadoras foi preciso recorrer a Etnometodologia (COULON, 1995) que embasa nossa compreensão sobre o cotidiano vivido pelas interlocutoras, o da instituição UFPI, e o da prática na escola onde atuam. Adotamos a Etnografia como método que dá conta de entender, explicar e interpretar o campo, o conhecimento prático construído no bojo de uma sociedade, de um grupo. Assim, a compreensão de Lüdke (1986, p.15) de que a Etnografia pode ser entendida como a “ciência da descrição cultural” que tem pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados.

Com o intuito de melhor esclarecimento e compreensão dos conceitos utilizados nesse estudo, tais como indicialidade, noção de membro, descritibilidade, analisibilidade e interpretabilidade – discutidos com mais intensidade na metodologia –, formação, autoformação, heteroformação, relação, implicação, influência, cotidiano e cultura – focalizados no capítulo de Formação Inicial e no capítulo de Sentidos de Docência –,

utilizamos os Conceitos Luminosos defendidos na perspectiva da autora deste estudo que não tem a pretensão de focar em questões que abordam os princípios oriundos da Revolução Francesa do século XIX, como o esclarecimento, a iluminação, a liberdade, a fraternidade e suas influências na sociedade, mas enfatizar diante do vivido, o cotidiano de professores que estão em processo de formação em contextos diferentes, que ora assumem o papel de estudantes na formação inicial, ora são professores da educação básica. Esses processos, embora distintos, estão inter-relacionados e almejam a integração do profissional no contexto de formação, considerando que a escola se constitui para o profissional docente em um *locus* de formação, assim como a academia assume o processo de qualificação com vista à melhoria na qualidade da Educação.

Ao traçarmos a itinerância metodológica, delineamos a distinção entre teoria e metodologia com o intuito de melhor compreender a Etnometodologia para, a partir dessa construção, ponderarmos sobre o método Etnográfico entendido como a descrição de uma cultura (GEERTZ, 2012). Assim, adotamos como procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos desse estudo a narrativa das três professoras, o contexto de formação inicial, a instituição formadora e a escola. Na construção, análise e interpretação dos dados fizemos uso da observação participante (ANDROINO, 2009) e das Narrativas (BENJAMIN, 1994), complementados com o diário de campo (MACEDO, 2010).

2.1 Perspectiva etnometodológica: elementos de definição

Defender a relevância da perspectiva teórica deste estudo parte da necessidade de divulgar a sua importância epistemológica e empírica a fim de que seja entendida tanto no campo das Ciências Sociais quanto no campo das Ciências Exatas, Naturais, Humanas e da Saúde. Por isso, torna-se necessário distinguir cientificamente o que é considerado uma metodologia e o que é considerado uma teoria (MINAYO, 2012) tendo em vista facilitar a compreensão dessa perspectiva como teoria e não como metodologia.

Necessário se faz explicitar a importância e relevância da Etnometodologia nas pesquisas. Os primeiros estudos sobre a Etnometodologia situam-se nos anos 1960, nos *campi* da Califórnia, tendo se difundido nas universidades americana e europeia, com adeptos na França, a partir dos estudos de Harold Garfinkel.

Em 1967, a Etnometodologia assume importância nos estudos de Harold Garfinkel na obra *Studies in Ethnomethodology* (1976) que propõe uma nova maneira de pensar o ator social como sujeito historicamente situado e construtor de suas ações diárias. A sua

importância teórica e epistemológica se consolidou na necessidade de romper com modos de pensamento da sociologia tradicional⁴ (COULON, 1995).

Assumindo essa nova postura, a Etnometodologia passa pela não aceitação de muitas correntes e abordagens por não se constituir em uma metodologia e sim em uma teoria preocupada com o ator social, que almeja como fonte de estudo a vida ordinária. Para Coulon (1995, p. 7), “a entrada da Etnometodologia em nossa cultura anuncia uma verdadeira reviravolta de nossa tradição sociológica”. Isso se faz pela valorização da compreensão em detrimento da explicação, considerando que a pesquisa deve se voltar, especificamente, para estudos qualitativos ao invés de quantificar os dados numa superavaliação.

Nessa perspectiva, Macedo (2010, p. 71), tomando de empréstimo o primeiro capítulo de *Studies in Ethnomethodology* escrito por Garfinkel, nos revela que

Os estudos apresentados propõem-se a tratar das atividades práticas, das circunstâncias práticas e do raciocínio sociológico prático como temas de estudo empírico, atribuindo às atividades, *as mais banais da vida cotidiana*, a atenção habitualmente dada aos acontecimentos extraordinários. As atividades que emergem do cotidiano da vida são, na realidade, fenômenos sociais de pleno direito (grifo do autor).

Nesse sentido, a vida cotidiana é fonte de estudo por se apresentar como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente (BERGER; LUCKMANN, 2012). Essa compreensão nos orienta a compreender que as estudantes-professoras do PARFOR são atores constituídos de uma vida cotidiana e interpretados pelas escolhas feitas por elas. Portanto, a Etnometodologia a partir de seus princípios, facilita o entendimento do modo prático de um grupo.

O termo Etnometodologia surgiu a partir de estudos realizados por Garfinkel quando pesquisando acerca das deliberações dos jurados nos tribunais onde se viu impressionado com a postura desses em avaliar um crime, vindo à tona noções do senso comum, mas “não pretendiam estar usando o senso comum, para avaliar as ordens, as deliberações” (COULON, 1995, p. 50). No entanto, é em 1955 que Garfinkel se apropria do termo “etnometodologia” não com os estudos dos jurados, mas com leituras de documentos etnográficos. Corroborando, assim, com Coulon (1995, p. 50) o “achado que foi por acaso” do termo,

⁴ A sociologia tradicional trata o ator social como “idiota cultural”, ou seja, aquele que é incapaz de deliberar e conduzir suas ações. Na perspectiva dessa tendência, o sentido das ações do membro é analisada e interpretada apenas pelo sociólogo cientista.

“Eu estava trabalhando com o fichário das áreas transculturais de Yale. Folheei por acaso o catálogo sem a intenção de encontrar esta palavra. Fui percorrendo os títulos e cheguei à seção etnobotânica, etnofisiologia e etnofísica. Ora, eu estava pesquisando jurados que aplicavam uma metodologia... Mas como dar um nome a essa habilidade, mesmo que fosse apenas para me recordar de sua substância?”

“E foi assim que a palavra etnometodologia foi usada no início. Etno sugeria de uma forma ou de outra que um membro dispõe do saber de senso comum de sua sociedade enquanto saber ‘do que quer que seja’. Se se tratasse de etnobotânica, estaríamos lidando, de uma maneira ou de outra, com o conhecimento e com a compreensão que os membros têm daquilo que, para eles, constituem métodos adequados para abordar questões de botânica. É tão simples assim, e a noção de etnometodologia ou o termo etnometodologia eram tomados neste sentido”.

Com base na elucidação defendida por Garfinkel, percebemos que a palavra “etnometodologia” é carregada de sentido e coerência, conotando a existência do membro na sociedade com um saber, ou seja, o modo prático do grupo é de importância por representar a teoria e a epistemologia empírica.

Partimos então do significado de Metodologia para promover a compreensão da Etnometodologia enquanto Teoria do Social. Para Minayo (2012, p. 46), a metodologia é “mais que *uma descrição formal dos métodos e técnicas* a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do *quadro teórico* e de seus objetivos de estudo” (grifo nosso). Destacamos esses pontos para explicar que a metodologia visa a uma descrição formal dos métodos e técnicas, mas eleva o quadro teórico que dá suporte ao método e à técnica utilizados na pesquisa. Segundo a autora referenciada (2012, p. 46), “para cada objetivo descrito sejam apresentados *métodos e técnicas* correspondentes e adequados” (grifo nosso). A Etnometodologia, na afirmativa de Coulon (1995, p. 15)

[...] Não deve ser entendida como uma metodologia específica da etnologia ou uma abordagem metodológica da sociologia. Sua originalidade não reside aí, mas em sua concepção teórica dos fenômenos sociais. O projeto científico dessa corrente é analisar os métodos – ou, se quisermos, os procedimentos – que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana.

Considerando a preocupação com os fatos sociais, esta teoria tem como métodos os artifícios que os sujeitos constroem no dia a dia, sua leitura e interpretação de mundo, as ideologias e crenças que os afirmam na cultura. Portanto, a teoria do social, isto é, “essa metodologia leiga, é constituída pelo conjunto do que vamos designar por etnométodos – utilizada de forma banal, mas engenhosa, pelos membros de uma sociedade ou grupo para viverem juntos, constitui o *corpus* da pesquisa etnometodológica” (COULON, 1995, p. 15).

Assim, a Etnometodologia não tem dispositivos próprios, ou seja, “na prática, e quando vão para uma pesquisa de campo, os etnometodólogos – como não produziram uma

tecnologia original – se veem obrigados a usar instrumentos de pesquisa. Tomam esses instrumentos emprestados da etnografia” (COULON, 1995, p. 85).

Nessas afirmações o autor em destaque defende a necessidade de considerar a Etnometodologia como uma teoria e esclarecer os processos da descritibilidade, da analisibilidade e da interpretabilidade (MACEDO, 2010) como perspectiva teórica que engendra esta pesquisa.

A descritibilidade é entendida como a descrição dos fatos capturados na pesquisa, na qual o movimento proposto é possibilitar a leitura de contextos que ao mesmo tempo em que aproxima as interlocutoras deste estudo, as distancia, pois cada uma constrói e reconstrói os sentidos de docência a partir de sua história de vida, da individualidade. As situações afloradas no contato que estabelecemos com elas nos fez desvelar que as descrições, como afirma Geertz (2012, p. 11), “são antropológicas – isto é, partem de um sistema em desenvolvimento de análise científica”.

Para tanto, é necessário adentrar em dimensões do instituído, o processo formativo, o qual visualizamos na UFPI, no espaço de formação e na escola, sendo também, espaço de formação de alunos e de professores. Nesse sentido, utilizamos a analisibilidade como possibilidade de articulação da descrição dos sentidos de docência das professoras num processo de análise, transitando em histórias de vida e de formação, apreendendo no instituinte, as relações entre professoras-estudantes e seus contextos de vivências.

Dessa forma, enfatizamos que a interpretabilidade seria uma das características da Etnografia e, na perspectiva de Geertz (2012, p. 15), “[...] o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixa-lo em formas pesquisáveis”. É nessa perspectiva que, com base no envolvimento da pesquisadora, foi possível captar e interpretar os fatos que se revelaram no cotidiano da formação e da prática das interlocutoras.

Dar movimento a esses processos é possibilitar a apreensão dos sentidos de docência de professoras-estudantes e evocar uma gama de situações específicas, compreendendo a ressonância das suas experiências de vida, a afetação de cada ambiente na formação dessas, percebendo as distinções na relação com seu cotidiano, tendo vista que as marcas da formação inferem de maneira provocativa no Ser que está em processo de aprendizagem, de reaprendizagem e desaprendizagem, ou seja, de transformação.

Para Minayo (2012, p. 17), “a teoria é construída para explicar ou para compreender um fenômeno, um processo ou um *conjunto* de fenômenos e processos. Este conjunto constitui o domínio empírico da teoria (ou seja, a dinâmica da prática que ela explica ou

interpreta)” (grifo da autora). Como base nesta afirmação, os estudiosos constroem a teoria para compreender e explicar o objeto investigado. Na conjectura transcrita constatamos que a Etnometodologia surgiu para dar condições aos pesquisadores de compreender o fenômeno, de explicar como ele se manifesta e se constitui no seio de um grupo. Essa explicação se constitui necessária para que o ator social compreenda o que faz, o que diz e o que propõe como melhoria, isso quer dizer, o ator social enxergando e se sentindo cânone de um grupo, e o pesquisador interpretando e analisando essas relações.

A posição assumida pela interlocutora Francisca ao afirmar: “sou estudante do PARFOR, mas sou professora da Escola Raldir Cavalcante Bastos. Assisto aulas no período de férias, sou estudante, assumo a turma na escola no período regular de aula, sou professora” aponta circunstâncias diferenciadas, condições assumidas, que fazem o outro se perguntar: como essas professoras estão em sala de aula, sendo a professora titular da turma, e não têm a formação adequada estabelecida pela LDB 9.394/96? Essa realidade se manifesta em situações que povoam contextos de realidades em movimento, em transformação.

A Etnometodologia, confirmada como teoria, encarna o fenômeno anunciado e traça um conjunto de explicações capazes de definir a dinamicidade do ser professora-estudante de Pedagogia de um Plano na envergadura do PARFOR.

Enquanto teoria, a Etnometodologia define a ordem dos fenômenos, mas não descreve as minúsculas ações dos sujeitos, pois seria viver a “pele do outro” e sentir o que eles sentem, cabendo aos estudiosos a possibilidade de compreender e interpretar as ações, as colocações verbais e não verbais ancoradas por uma teoria, uma vez que teorias são explicações da realidade. Com base nessa afirmação, Minayo (2012, p. 17) apresenta algumas funções consideradas importantes para compreender e explicar essa realidade.

- a) Colaboram para esclarecer melhor o objeto de investigação.
- b) Ajudam a levantar questões, a focalizar o problema, as perguntas e a estabelecer hipóteses com mais propriedade.
- c) Permitem maior clareza na organização dos dados.
- d) E iluminam a análise dos dados, embora não possam direcionar totalmente essa atividade que deve se beneficiar dos achados empíricos, sob pena de anulação da originalidade propiciada pela pergunta inicial.

Por dar condições teóricas de enveredar no cotidiano da formação inicial das professoras-estudantes e da prática, a Etnometodologia nos instrumentalizou com dois dos seus conceitos-chave a indicialidade usadas pelos membros de um grupo quando estabelece diálogo e forja a dialética natural entre eles e o contexto construído, ou seja, só quem está inserido no grupo sabe o exato sentido colocado pelos membros; e a noção de membro que se

entende pela linguagem natural quando vista de dentro, construída em um espaço instituído que ao mesmo torna-se instituinte pelas significações existentes do grupo.

O sentido, de noção de membro neste estudo, se manifesta no momento que a pesquisadora se filia este grupo, e se apropria dos códigos, da linguagem natural daquele contexto, ou seja, trabalhamos com o intuito de se sentir parte, ou melhor, se sentir membro do grupo de estudantes-professoras de Pedagogia do PARFOR e captar os ditos e não ditos traçados por um diálogo não só de dentro do grupo de professores-estudantes, mas também do ambiente educativo, a escola.

O primeiro contato com esta perspectiva foi em 2012 quando a líder do Grupo de Estudo de Pesquisa Gestão, Currículo e Avaliação de Políticas Públicas - NUGECAPPE antiga nomenclatura, hoje intitulado de Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo - NUFAGEC apresentou a Etnometodologia.

No momento da exposição sobre a abordagem proposta como fonte de estudo, a reação dos integrantes foi de espanto e ao mesmo tempo curiosidade em conhecer uma perspectiva preocupada com o modo, o jeito do ator social de enxergar, sentir e construir a sua vida cotidiana, e transcender a Sociologia tradicional na medida em que exalta o conhecimento normativo e forja aspectos elementares do conhecimento empírico, como se observa nos estudos de Garfinkel referenciado por Coulon (1995, p. 80): “o homem do sociólogo não tem biografia, não tem história, não tem paixões. É, sobretudo incapaz de juízo”.

Para Garfinkel, essa é uma concepção fragilizada dos sociólogos profissionais, pois o ator social constrói suas próprias regras e é capaz de formulá-las e refutá-las, mesmo sendo práticas do senso comum, colocando desse modo que “a sociologia profissional é uma atividade prática, como outra qualquer e pode-se analisá-la enquanto prática” considerando que a Sociologia ainda ‘não ultrapassou a fase da “atitude natural” da fenomenologia, sua prática ainda continua “ingênua”’ (COULON, 1995, p.80-81).

No início desta itinerância, ponderávamos a sociologia profissional, ingenuamente, desconsiderando o senso comum como base de estudos, fertilizando nossa concepção de ser apenas campo para análise, para retirada de dados, que não modifica nosso modo e certezas de pesquisar.

Nossa postura adotava conceitos próprios da sociologia tradicional, segundo a qual o conhecimento científico frente ao campo tinha raiz epistemológica consolidada pela certeza que as crenças, as opiniões, as construções diárias eram imprevisíveis de serem analisadas e

interpretadas. Diante das constatações e afirmações da Etnometodologia, anunciamos a Etnografia como o método que reúne condições para melhor descrever o campo.

2.2 Etnografia como método científico: adentrando os caminhos empíricos

O campo sociocultural e suas riquezas de significações perpassam a imaginação do pesquisador quando este se apropria apenas de referências de estudiosos. Esta atitude não colabora com a elevação do conhecimento sistematizado que o especialista constrói em relação a ele. Permanecer nos gabinetes da academia, nos laboratórios de pesquisas, adquirir o conhecimento por meio do livro e prender-se a ele, como afirma Geertz (2012), é forçar uma conduta simplista do contexto, deixando de compreender de perto a realidade de um grupo, de sentir as vibrações do lugar a que o outro pertence, isto é, deixar de viver o diálogo e o entendimento de dentro e constatar a verossimilidade das reais situações diárias.

A vida cotidiana, como conceito forte no sentido de enveredar em situações comuns de um grupo, é viável, pois permite ao pesquisador descobrir como esse grupo se organiza. Esta pesquisa é entendida a partir de bases científicas de Coulon (1995), Berger e Luckmann (2012), considerado um caldeirão de significados afirmados na teoria de Geertz (2012) em que as relações do eu com o outro e com o meio são tecidas no dia a dia.

Nesse sentido, as relações são construídas no modo prático de fazer-se professora se constituindo nas semelhanças que os professores-estudantes estabelecem com o outro, no caso da Instituição formativa, com a escola enquanto ambiente profissional, com o meio, a exemplos da família e da sociedade. As professoras, no contexto da escola, são portadoras de conhecimentos adquiridos da experiência, conhecedoras das necessidades e dificuldades do seu aluno, como expressa Beth: “posso não ter a formação inicial, estou em processo, mas identifico quando um aluno precisa de mais atenção”. Ela tem consciência do seu papel de professora no qual os conhecimentos teóricos são fundamentais (IMBERNÓN, 2010), mas com o passar do tempo de experiência em sala de aula, ela construiu uma prática do dia a dia, o cotidiano se firmou como prática constituída de experiências.

O ator social, para Geertz (2012), parte de um contexto que pode ser descrito de forma inteligível a partir do momento em que ele entende a cultura como estrutura de significados socialmente estabelecidos, ou seja, os atores fazem parte de um contexto que vai sendo resignificado por meio das interpretações.

Esses atores, conforme já destacamos, constroem seus artefatos intelectuais envolvendo determinadas escolhas entre grandiosas alternativas. Isso põe em questão o fato

desse ator projetar seu modo de ver o mundo e se fazer presente nele, o padrão visto como exigência para formularmos, aceitarmos, e fazermos a nós mesmos (MILLS, 2009).

Assim, a Etnografia possibilita ao pesquisador se inserir no grupo social e entender o campo a partir da construção que ele faz do seu interior, sendo necessário que “o sociólogo seja sua testemunha, que ele construa uma ‘objetividade de dentro’” (COULON, 2008, p. 56), trazendo à tona a realidade de professoras que estão na condição de estudantes, conforme Rosilma afirma ao destacar que “idealizamos princípios teóricos com os práticos a fim de reconstruir novos métodos de ensino” para colocar em prática na sala de aula.

Na perspectiva de trabalhar os campos da formação e da prática, reforçamos a importância desse método que se preocupa em descrever os modos práticos de um grupo de professoras-estudantes de Pedagogia do PARFOR nas perspectivas dos autores Coulon (2008), que propõe a classificação de quatro lógicas para diferentes métodos etnográficos, e de Angrosino (2009), que defende a partir de sete critérios o método etnográfico como diferente de outros métodos de pesquisa em Ciência Social.

Na perspectiva de Coulon (2008), as quatro lógicas para a classificação do método etnográfico podem ser descritas como:

1) as observações intensivas, as quais ocorrem a longo prazo quando o pesquisador tem o ensejo de permanecer um período maior de tempo no campo. Permanecemos um ano no campo para entender que situações diárias são trabalhadas como bem comum para todos do grupo, pois as professoras quando estavam na sala de aula, na escola, compreendiam que ensinar exige preparação e qualificação, que beneficiem não somente a elas, mas principalmente aos seus alunos, pois os conhecimentos que antes eram sistematizados pela ordem espontânea de selecionar os livros, os textos, com base na observação de professores que tinham formação inicial, agora são trabalhados com base em uma prática consciente.

2) conversas e trocas ocasionais, que são de suma importância com os interlocutores, pois estes se sentem “à vontade” na conversa com o pesquisador, sabendo que ele não está usando de nenhum objeto de análise científico, como gravador ou filmagem, e por isso falam naturalmente da pessoa que são, do estudante que aprende e também ensina, e do professor que está aberto a novos aprendizados, a maneiras diferentes de ver sua sala de aula.

3) entrevistas mais clássicas, e para esta pesquisa adotamos as narrativas como procedimento de análise de dados por permear no Ser constituindo-se no processo de ser estudante e de compreender a importância desse processo na (re)construção da prática do professor.

4) a escrita do diário, dispositivo de extrema importância para o pesquisador no momento em que ele transcreve por meio da escrita os “achados e atos falhos”, ou seja, são as escrituras que ele encontra no campo e sua forma de se entender na condição de pesquisador, contemplando, também, a necessidade da reflexão como processo inerente à escrita.

De tal perspectiva, reforçamos essa construção diante dos apontamentos de Angrosino (2009, p. 31), que define com profundidade o método etnográfico como sendo:

a) baseado na pesquisa de campo (conduzido no local onde as pessoas vivem e não em laboratórios onde o pesquisador controla os elementos do comportamento a ser medido ou observado). Essa conduta do pesquisador de partir do campo faz com que ele não se enclausure no seu mundo científico e compreenda que a objetividade é predominantemente o elemento âncora da análise da pesquisa.

b) personalizado (conduzido por pesquisadores que, no dia a dia, se encontram face a face com as pessoas que estão estudando e que, assim, são tanto participantes quanto observadores das vidas em estudo). Falar de algo conhecido apenas pelos livros, ou pela as análises cansativas no laboratório, é considerar a pesquisa pela pesquisa, desconsiderando que o contato face a face permite entender o que acontece no dia a dia do outro quando a subjetividade passa a ser vista como elo entre mundos, contextos, grupos, pois o ser atravessa na história do outro ser, em um emaranhado de convicções, de ideias, de entendimentos.

c) multifatorial (conduzido pelo uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados – as quais podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa – para triangular uma conclusão, que pode ser considerada fortalecida pelas múltiplas vias com que foi alcançada). Fizemos uso da observação participante e das narrativas como técnicas de coleta de dados, tendo como dispositivo o diário de campo.

d) requer um compromisso de longo prazo, ou seja, é conduzido por pesquisadores que pretendem interagir com o campo que estão estudando durante um longo período de tempo (embora o tempo exato possa variar, digamos, de algumas semanas a um ano ou mais). Não é possível fazer uma pesquisa coletando os dados apenas com o questionário, marcando o dia para receber, até porque este instrumento é utilizado como suporte para capturar dados do perfil pessoal, socioeconômico para estatísticas ou nas pesquisas qualitativas; são bem estruturados e visados a ser trabalhado com outro dispositivo. Então, no que se refere à permanência do pesquisador no campo, é necessário que ele esteja falando de dentro, e não apenas por meio de instrumentos, para perceber e captar as atividades habituais de um grupo.

e) indutivo (conduzido de modo a usar um acúmulo descritivo de detalhes para construir modelos gerais ou teorias explicativas e não para testar hipóteses derivadas de

teorias ou modelos existentes). A riqueza de detalhes é apreendida a partir do campo empírico relacionando com as teorias que embasam, cientificamente, a verossimilhança do que o campo expressa sem medir o que é apresentado, mas revelá-los exatamente como se manifestam.

f) dialógico (conduzido por pesquisadores cujas conclusões e interpretações podem ser discutidas pelos informantes à medida que elas vão se formando). A pesquisa que adota este tipo de método permite ao pesquisador a oportunidade de traçar um diálogo com outros pesquisadores que estudam o mesmo método, como os informantes. No que concerne a esse aspecto, as interpretações feitas são focos de análises do pesquisador e para se chegar a conclusões do que encontrou no campo, o diálogo se configura como ferramenta necessária para entender as interpretações que foram realizadas.

g) holístico (conduzido para revelar o retrato mais completo possível do grupo), estuda o geral, preocupado com as partes. O processo é a ponte máxima para o entendimento do todo, para as entrelinhas contidas nas partes, e vice-versa.

Dessa forma, a Etnografia, por oferecer as bases de um método que agrega à epistemologia a teoria, a morfologia e os procedimentos (MINAYO, 2004), confirma sua cientificidade. Vamos além para fundamentar o método quando fazemos as opções de conhecer o contexto atento a gama de significados contida nas relações das interlocutoras que constroem questões e se posicionam frente às situações do dia a dia.

O envolvimento do grupo influencia de forma direta no posicionamento do outro, pois se enxergam nas atitudes e isso é evidenciado, por exemplo, quando Rosilma menciona que “por meio da formação inicial adquiriu autonomia” e que ao terminar o Curso de Pedagogia não ficará mais acomodada: “quero ir além, eu vou porque já me sinto capaz”. Essa construção é percebida no contato que ela estabelece com o grupo, com os professores-formadores ao destacar: “essa força positiva eu recebi muito aqui, não acho que só com as professoras, mas com os colegas na relação com o outro”. Ou seja, a sua condição de estudante é desenhada no outro, que também é estudante, e busca de forma singular o bem comum no coletivo, como manifesta a interlocutora em sua narrativa: “acho que contribuí muito com meu grupo, que a gente quando está em sala de aula eu contribuo bastante assim com as colegas no processo de formação inicial”.

A passagem da narrativa de Rosilma expressa a profundidade do objeto desta investigação, qual seja, sentidos de docência que os estudantes-professores desenvolvem no PARFOR, considerando também aqueles desenvolvidos antes dessa formação que serão

manifestados no conjunto de dados que, progressivamente, consideraremos e analisaremos neste trabalho.

2.3 Procedimentos metodológicos

Na pesquisa qualitativa estudiosos de áreas diversas e pesquisadores se apropriam de procedimentos diversos com a finalidade de alcançar os objetivos específicos de investigar as perspectivas dos professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR acerca da formação inicial; apreender os sentidos de docência/ser professor, dos professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR; compreender as contribuições do PARFOR na formação e reconstrução do sentido de docência dos professores-discentes.

Para a consecução dos objetivos, nos apropriamos dos procedimentos denominados de observação participante, narrativas e diário de campo que serão apresentados no tópico a seguir mostrando como e a partir de qual perspectiva faremos uso dos mesmos.

A pesquisa de campo foi operacionalizada em quatro momentos. O primeiro contato foi através da mediação da Orientadora em momento formativo das interlocutoras com seus pares quando ministrou uma disciplina no PARFOR, oportunidade em que fez consulta quanto ao interesse dos estudantes em participar da pesquisa.

Na ocasião, 03 (três) estudantes-professoras aceitaram o convite e se dispuseram a participar. No segundo momento, participei da formação no *lócus* institucional por meio da observação participante (ANGROSINO, 2009). Permanecemos durante todo o mês no espaço formativo acompanhando as atividades diárias oferecidas na academia. No terceiro momento estabelecemos o contato institucional junto aos gestores com o intuito de obter a autorização da pesquisa. Por fim, o quarto momento, que se constituiu da observação da prática das professoras, quando pudemos perceber a atuação e como elas relacionam os conhecimentos formativos com esse saber, considerando também suas narrativas com o intuito de registrar a compreensão das interlocutoras sobre de que maneira esse processo formativo por elas vivenciado contribui na reconstrução do sentido de docência. O período de operacionalização desses quatro momentos vai de agosto de 2013 a dezembro de 2014 perfazendo um total de 16 (dezesesseis) meses.

Vale salientar que no terceiro e quarto momentos trabalhei nesse espaço de tempo com as narrativas (LARROSA, 1995) utilizando o diário de campo (MACEDO, 2010) como dispositivo fundamental, espaço no qual escrevo meus atos falhos, os achados captados pela

vivência com o grupo de professores-estudantes e no momento que estabeleço convivência com as 03 (três) professoras no âmbito da escola.

2.3.1 Observação participante: do ponto de vista do pesquisador ao ponto de vista dos interlocutores

A observação participante, quando pensada como procedimento, visa ser trabalhada de acordo com as possibilidades dadas pelo campo, num tom de afinidade estabelecido entre este e o pesquisador. Aludimos dessa forma, aos objetivos específicos que colaboram e interagem o propósito de investigar as perspectivas dos professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR acerca da formação inicial e apreender os sentidos de docência/ser professor dos professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR.

A fim de entender como o pesquisador, ao adotar o procedimento da observação participante, deve se posicionar diante do campo, corroboramos com Angrosino (2009) quando destaca que o observador participante, ao direcionar o trabalho, deve fazer o esforço de ser aceitável como pessoa e não simplesmente respeitável como pesquisador, cientista.

Para fundamentação desse procedimento, nos ancoramos em teóricos como Angrosino (2009), Macedo (2010), Minayo (2012), que nos permitiram adentrar no campo de formação e atuação das professoras-estudantes, conscientes da importância deste procedimento para o estudo, revelando, dessa forma, que a base metodológica referenciada deu condições tanto teórica quanto epistemológica para trabalhar com a observação participante.

O ato de observar passa a ser compreendido como complexo ato de entender o que o campo tem a nos mostrar, ou seja, a observação deixa de ser considerada uma atividade primitiva, pois como assinala Guedes (2006), observar ainda é a maneira mais primitiva no processo de construção e aquisição de conhecimento, sendo utilizada como modalidade básica de aquisição de informações. E passa a tomar o encantamento de observar participando do contexto inserido, quer dizer, o ato de observar se configura como o ponto de ligação entre o contexto apresentado e o pesquisador, fazendo, assim, parte deste contexto.

Dessa forma, quando o pesquisador inicia o estudo no campo ele se depara com situações de ordem e desordem, de resistência, de conflitos, de dificuldades, de modo que a acomodação e o entendimento vão se construindo por meio do constante aprendizado de teorias e perspectivas do pesquisador em se apropriar da realidade cultural dos investigados.

Esse fenômeno se efetivará quando for permitida sua imersão no dia a dia das interações do campo, percebendo como é de suma importância estar preparado e fundamentado perante as ideologias do grupo, procurando agir cuidadosamente com as novas faces que surgem para, assim, descrever não apenas o que está à sua frente, mas enxergar o que está além da lente da sua visão.

Essa construção vai se fazendo a partir da aproximação cotidiana, fazendo uso da escuta sensível quando sentimos “o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos” (BARBIER, 1998, p. 94). Nesse sentido, utilizamos também para captar as ordens do grupo no incremento das atividades.

Na perspectiva etnográfica, iniciar a observação, para muitos, é uma tarefa difícil, pois ir a campo e permanecer nele por um longo período de tempo exige uma preparação que mexe com as estruturas antropológicas, sociológicas, psicológicas, ontológicas, dentre outras, não só do pesquisador, mas, também, do participante.

No contexto desta pesquisa, o primeiro contato foi de estranhamento dos professores-estudantes com o pesquisador, e do pesquisador com o contexto estudado e com o cotidiano do grupo, e por isso trazemos o decurso do primeiro encontro.

De início, percebemos a inibição do outro com o outro. O relato confessado revelou, às vezes, as incertezas contidas no olhar de espanto e de estranhamento dos professores-estudantes já destacado. Os cochichos soando no alvoroço da entrada do corpo estranho naquele ambiente natural das aulas se mostraram nas suas ações espontâneas.

Antes de proceder minuciosamente ao encontro com a face maior da pesquisa, é necessário, primeiramente, descrever o *locus* inicial da formação. Perguntas devem estar soando no ponto explanado: Se a UFPI é a instituição que operacionaliza o PARFOR, é *locus* inicial da formação por quê? Os entraves são preciosos no sentido de não desmascararem o que é vivido pelo outro, até porque a entrada no campo da investigação exigiu toda cautela notadamente ao falar afirmando a fala dos estudantes-professores, legitimando o que acontece ali.

A observação da formação teve seu início em agosto de 2013 quando as interlocutoras cursavam o quinto período do Curso de Pedagogia e as aulas aconteciam no prédio do Instituto de Educação Antonino Freire, pois os espaços da Universidade estavam ocupados com alunos do período letivo regular, uma vez que a Instituição passara por um período de greve.

O deslocamento dos professores, para alguns deles, se confirma como a perda do espaço do estudante como seu *locus* de formação. A pertença de ser estudante da UFPI é fragilizada quando o espaço que deveria definir sua permanência de estudos se encontra indefinido pelos percalços presentes nesta caminhada. “A gente fez camisas contendo o seguinte *slogan*”, diz a interlocutora Rosilma: “Pedagogia UFPI, estudantes da UFPI do Curso de Pedagogia, mas a marca que define a instituição que pertencemos nos desapropria de um lugar fixo para dizer que sou estudante da Universidade Federal do Piauí do Curso de Pedagogia”.

Instigamos nesta perda de espaço perceber o que está subtendido nas entrelinhas da narrativa desta interlocutora para assim nos aproximarmos da compreensão do sentido de não pertença do espaço vivido por ela, e identificar que esta professora-estudante está em processo de formação e busca se apropriar não apenas dos conhecimentos formativos, mas também sentir-se parte do espaço que possibilita a formação inicial, a Instituição Superior. “[...] somos do PARFOR da Universidade Federal do Piauí, porém não temos um local definido [...]”, nos chama atenção pela tonificação da voz. Nesse momento penetramos no exato sentido manifesto de escuta para sentir sua vontade, desejo, interesse de ter um espaço definido, apropriando-a de poder sentir que faz parte da Instituição.

Ao fazer uso da escuta sensível, foi possível chegar à totalidade dos fatos, pois a interlocutora Rosilma expressa suas conquistas, mas também as dificuldades, propiciando a nós conhecer o processo que está vivendo e podendo, a partir desta amplitude dos fatos, entender que “a atitude requerida para a escuta sensível é a de uma abertura holística. Trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica[...]” (BARBIER, 1998, p. 98).

Nesse sentido, buscamos saber como ela sentiu essa dificuldade de não ter um espaço definido, utilizando esse sentir na ressonância expressa por ela: [...] a dificuldade é essa, exatamente pelo deslocamento de ônibus que você precisa muitas vezes; a gente no primeiro dia chega atrasada para procurar o lugar, pegar ônibus errado, então isso tudo eu acho um ponto negativo do PARFOR, esse local, local definido que a gente não tem, essa é uma dificuldade que a gente enfrenta aqui no PARFOR é essa, não tem um local definido é para gente ficar, você não tem um ponto de referência [...].

Retomando a questão observacional, corroboramos com Macedo (2010) ao assinalar que a observação participante, exercitada de início como procedimento metodológico, adquire esse *status* a ponto de atrair para si uma densidade teórica que transcende a simples posição de recurso em metodologia. Esse tipo de técnica exige o envolvimento deliberado do

investigador como também da população pesquisada, que tem de se envolver de forma que pesquisadores e pesquisados formem um *corpus* interessado na busca do conhecimento: o conhecimento é gerado na prática participativa que a interação possibilita.

Conforme o autor mencionado trata a observação participante, visualizamos a sua densidade teórica no desenvolvimento da pesquisa ao conferir um estilo de apropriação definido pelo *status* de pesquisador participante e do envolvimento das professoras-estudantes que são convidadas a participar da pesquisa, o que foi legitimado pela assinatura do Termo de Consentimento. Assim, informamos que a observação aconteceu em dois momentos: observação da formação e a observação da prática, conforme descreveremos a seguir.

2.3.1.1 Observação da formação

O primeiro contato foi realizado na manhã do dia 5 (cinco) de agosto de 2013 em momento de formação no Instituto de Educação Antonino Freire, procurando à primeira vista, manter relações de proximidade, sendo de antemão difícil porque estávamos invadindo o espaço dos professores-estudantes.

Ser aceita de início nem sempre é algo possível. Como Minayo (2012, p. 70) faz referência, no “trabalho qualitativo a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade”. A preocupação de estar e permanecer no campo como um aliado, e não um inimigo, foi sendo preparada desde as primeiras leituras que abordam a vida cotidiana como fonte de entendimento, sabedoria e de conhecimento, sabendo que a prática exige toda uma postura que concentra a personalidade e as ideologias de quem está pesquisando, o que significa que os pré-conceitos oriundos dos processos de constituir-se ser humano precisam ser revistos e analisados de forma intrapessoal e interpessoal para virem a ser entendidos diante do real sentido de pesquisar, apreendendo o que é colocado nas relações de proximidade entre os professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR.

O segundo encontro ocorreu na tarde do mesmo dia considerando o que já mencionado, ou seja, a formação dessas professoras acontece num período curto e, por ser no período de férias, exige uma adequação da matriz curricular a fim de que seja capaz de atender ao fluxo de disciplinas do Curso de Pedagogia. Essa necessidade faz com que os estudantes assistam às aulas nos períodos da manhã e da tarde, de segunda a sábado, para dar conta de cursar todas as disciplinas de período tempo de formação de quatro anos.

Nesse encontro, tivemos a oportunidade de assistir à aula de uma das professoras ministrante naquele período, que aceitou a permanência do investigador em sua sala de aula.

A sala que comportava 40 estudantes abarcou outro ser, cuja presença modificou a postura do grupo. Ora conversavam entre si, ora olhavam de forma preocupada; pensavam, talvez, que aquele, que ainda para eles era desconhecido, permanece sentado na sala de aula como se estivesse em estado de vigília. Rumores começaram e a professora não estava conseguindo dar aula porque os estudantes, mesmo sabendo do objetivo da pesquisa, sentiam-se incomodados com a presença do pesquisador. A inibição de atitudes e de posicionamentos foi sendo contida de modo que o clima inicialmente gerado foi facilmente voltando à normalidade, garantindo o nosso entendimento no sentido de que as ações que não estavam fluindo, por sabermos que fazer-se presente num lugar não natural do pesquisador é considerado normal, mas precisa ser trabalhado com cautela e prudência.

O campo veio se posicionar no terceiro dia, ao chegar mais cedo, para dialogar com o espaço externo à sala de aula. Foi sentindo as vibrações daquele grupo, no centro de um pátio improvisado por eles, onde sentavam nos bancos de cimento, que mantivemos uma relação de pessoa para pessoa, até porque viam a presença do pesquisador como um ser dotado de conhecimentos e cheio de artifícios científicos e que poderia avaliar como incorreto, de maneira precipitada, cada movimento realizado por eles. O olhar de espanto foi predominante naquele ambiente, que em sussurros questionavam a presença do estranho naquele espaço tão exclusivo para eles. Escutamos suas inquietações ao mesmo tempo em que, visualizando cada movimento, percebemos que era um medo antecipado próprio do indivíduo pensando em ser apreciado por ir contra os preceitos de uma Instituição.

Daí a necessidade do pesquisador tomar os devidos cuidados ao se posicionar e, neste caso específico, o distanciamento por partes deles se constituiu em aspecto que foi sendo entendido como uma forma de proteção na medida em que íamos sentindo o que o outro pensa. Entendemos que era uma postura de defesa a favor da opinião do grupo, das dificuldades vividas serem amenizadas pelo dia a dia, e eclodir suas situações diárias era o mesmo que apreender sua condição de estudante se confirmando na permanência no campo da formação.

O tempo nos fez enxergar que a experiência próxima poderia se firmar considerando o face a face da vida cotidiana dos professores-estudantes encarado do ponto de vista prático deles, apoderado da intersubjetividade como ponto próximo de captar a grandeza dos grandes artefatos trabalhados na obra de ser estudante para legitimar sua profissão de professor. Esse ponto de vista se confirma nos escritos de Berger e Luckmann (2012) ao exporem que a interação social consolidada pelas entranhas das análises, fundamentada nos trabalhos que

derivam da interação a face a face, vislumbra que a mais importante experiência dos outros ocorre na situação de estar face a face com o outro.

O grupo de professores-estudantes de Pedagogia percebeu que a permanência do pesquisador como amigo, como alguém comum, que pode dialogar assuntos corriqueiros e outros que requerem mais formalidade, se concretizou com seriedade, e que a pesquisa realizada com eles, a partir do que suas vozes permitiram escutar, confirmava-se numa importância particular.

No início de 2014 demos continuidade à observação no espaço do Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela – PREMEN, e na oportunidade a aceitação por parte do grupo já era natural, pois o sentido de membro já elucidado neste estudo se manifestava, pois afiliada ao grupo conseguíamos visualizar os códigos, antes próprios deles, e que agora, se faziam tão familiar que os posicionamentos eram significantes na convivência com as professoras em espaço de formação inicial, e com as professoras no espaço da escola, constituindo também, contextos de formação.

O envolvimento do grupo na pesquisa foi aos poucos se tornando importante diante do ponto de vista de ser entendido, pois não falávamos do que consta nos livros, nos editais divulgados pelos *sites* para a convocação do PARFOR, mas da possibilidade de conhecer a vida cotidiana deles, de elevar a sua voz que era silenciada no processo de formação inicial adquirida na Instituição, vivida pelos professores-estudantes, e os atos falhos enclausurados pelas incertezas de manifestar-se, que foram sendo trabalhados a ponto de se manifestarem a partir do grito de libertação no sentido de expor o que pensam, o que vivem e o que são; de buscar explicar um aparato de situações vividas por cada um como uma forma de mostrar o conhecimento do grupo como também das experiências de vida do eu, que passou a ser visto como pessoa de direitos, de condições, de pertença, de uma sociedade, porque eram valorados e se sentiam valorizados como carregadores de conhecimentos e experiências que construíram ao longo da vivência de indivíduo e de professor.

O procedimento de entrada na vida cotidiana dos professores-estudantes pela pesquisadora por meio da observação permitiu a captura das situações práticas do cotidiano de ser estudante considerando que esses dispõem das diversas técnicas de construir, a partir do conhecimento científico, métodos convergentes para a prática do professor. O ato de observar passa a ser uma atividade metodológica cuja finalidade é a coleta de dados pelo pesquisador como possibilidade de garantir, dessa forma, entender o entendimento do outro (MACEDO, 2010) que se configura como uma atividade complexa, quase que impossível, pois adentrar no bojo das situações da sala de aula da formação inicial requer do pesquisador, segundo Minayo

(2012, p. 73), “a simplicidade fundamental para o êxito de sua observação, pois ele é menos olhado pela base lógica dos seus estudos e mais pela sua personalidade e seu comportamento”.

Nesse sentido, os encontros na formação inicial passaram a ser concebidos pelos estudantes como naturais, já não os incomodava a presença do outro e as observações foram sendo aprofundadas diante do que era externado, sendo que, a linguagem que antes era padronizada por um pensamento ordenado de forma rígida, tirando toda a sua ordem natural, agora se constituía perante os discursos apresentados por eles naturalmente. Dizendo de outra forma, suas colocações se cruzavam nas teorias do conhecimento e os conteúdos discutidos adentravam no mundo do professor que aqui se apresenta na condição de estudante.

A partir das experiências da pesquisadora obtidas por meio de estudos, e a possibilidade de enxergar outras realidades, foi possível apreender que essa formação inicial poderá se caracterizar como uma redefinição das experiências construídas por elas ao longo da prática uma vez que a essência dessa formação deveria partir de experiências construídas no cotidiano da sala de aula, o que daria suporte para cientificar os conhecimentos teóricos.

As considerações sobre as experiências nos orientam a compreender, com base em Berger e Luckmann (2012, p. 38), que “a realidade da vida cotidiana está organizada em torno do ‘aqui’ de meu corpo e do ‘agora’ do meu presente”. Essa compreensão nos instiga a considerar o objeto desta pesquisa como abertura para uma prática mais comprometida e implicada com as reais situações vividas, onde os sentidos de docência manifestados nos encontros diários de ser estudante, as falas assumidas de pertença de um grupo de professores que vivem situações parecidas, se constituíram do singular, da heterogeneidade de um grupo compondo uma concentração de propostas de melhoria.

O diário de campo, como aborda Minayo (2012, p. 71),

[...] nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades. Respondendo a uma pergunta frequente, as informações escritas no *diário de campo* devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer análise qualitativa.

O diário de campo contempla a descrição minuciosa das experiências vividas no contexto da pesquisa e permeia, também, o campo da própria elaboração intelectual pondo em foco o que foi dito por eles e escrito no diário, constituindo-se, dessa forma, em procedimento essencial para captar os ditos expressados ao alcance dos ouvidos do pesquisador. Para Zabalza (2004), os diários são documentos utilizados pelos professores/pesquisadores para

anotar impressões a respeito do que vai acontecendo no decorrer das aulas, do contexto social, das pesquisas, implicados na ação dos sujeitos, além de ser voltado para a pesquisa e avaliação dos processos didáticos.

Nesse sentido, Macedo (2010) explana que o diário de campo favorece a prática de escrita na medida em que possibilita ao pesquisador compreender como o seu imaginário está envolvido nas intensas relações com a pesquisa, quais seus atos falhos, quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados.

Na operacionalização do diário o pesquisador se apropria das particularidades do grupo de professores e a partir de um processo pessoal de reflexão faz uma análise do que precisa ser registrado. Essa compreensão será clarificada por Macedo (2010, p. 134) ao nos dizer que

Ao construir seu diário de campo, o etnopsiquisador reafirma definitivamente seu *status* de ator/autor – entra, por consequência, numa elaboração e numa construção do sujeito e do objeto – e passa por um trabalho de elaboração daquilo que nos constitui tanto em nível imaginário quanto real. Portanto, ao narrar despojada e minuciosamente seu vivido de pesquisador, o sujeito se constitui também; daí a pertinência formativa do diário de campo, que, em alguns centros formadores, toma feições que transcendem a pesquisa, transformando-se num dispositivo significativo de autoformação.

Considerando o diário de campo um dispositivo de formação que engendra conhecimentos, saberes e desejos, possibilitando construções e reconstruções, apresentamos na sua escrita as linhas da vida e da profissão, significando um dispositivo de confiança, de incertezas, de conflitos tanto em nível imaginário quanto real, ou seja, a tinta contida na escrita do narrador, do pesquisador que assume a condição de artesão, dá sentido na vida e na profissão, pois vão sendo tecidas fio por fio, e passam a ter o significado de um dispositivo de autoformação. O pesquisador artesão como afirma Mills (2009, p. 22)

Deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Nesse sentido, o artesão é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar.

De acordo com o vivido e captado no centro de um grupo de estudantes, o escrito contido nas linhas do diário de campo, possibilitou afirmar o *status* de pesquisador envolvido com as situações encarnadas de uma vivência prática de estudantes em processo de formação inicial, a fim de atingir um grau de melhoria para esta formação. Nessa perspectiva, os estudantes assim se posicionam em seus relatos:

“Outras instituições estão preocupadas em certificar o estudante sem propor uma formação de qualidade, já a UFPI tem o comprometimento da formação, proporcionando, assim, para nós estudantes, um certificado que será recebido e contribuirá para nossa prática”.

“No entanto, a metodologia do PARFOR não se adequa à realidade da gente, não considera o tempo que precisamos, ou seja, somos pessoas que precisam de tempo, e que esse tempo é tão essencial para podermos construir nosso processo formativo”.

Na perspectiva dos estudantes percebemos que a Instituição (UFPI) está contribuindo para seu processo formativo e profissional, em contraposição a outras instituições que não favorecem essa contribuição. De acordo com os estudantes-professores, essas outras instituições estão preocupadas apenas em certificar o graduando. Isso coloca em destaque o que Brzezinski (2008, p. 196) afirma

Enredado pela ideologia dos financiadores, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores.

Com base na perspectiva da autora mencionada, percebemos que esse quadro instituído é preocupante, ou seja, o modelo de formação de professores ainda está voltado a atingir dados quantitativos em vez de conferir uma boa qualidade na formação, o que se manifestará positivamente na qualidade da educação básica.

Com base no posicionamento dos estudantes, podemos analisar que o PARFOR enquanto política de Formação de professores atende suas metas possibilitando aos professores em exercício a formação mínima, que é de responsabilidade da CAPES, e no caso específico, é também da UFPI. No entanto, ao escutar suas angústias e necessidades, percebemos que os estudantes evidenciam no dia a dia um entrave de que o PARFOR não considera o tempo de aprendizado, pois a formação pode ser definida como aligeirada, visando somente contemplar os conteúdos, conhecimentos e saberes de uma formação em período normal, no qual o estudante tem aulas todos os dias durante o período letivo, enquanto o professor-estudante de Pedagogia do PARFOR assistem aulas no período de férias.

Além dessas situações de ordem curricular, pontuamos outras que afetam suas possibilidades de permanência e aprendizado, sendo de ordem física, que não caracterizam um ambiente fixo para o espaço de formação.

“Parece que a gente não tem vínculo com a Universidade. Tipo, nossa formação acontece em muitos lugares, ora no Instituto de Educação, ora no Centro de Línguas, ora na UFPI, e agora

no PREMEN”. [...] “A locomoção, tipo, de muitos estudantes que não moram na capital prejudica sua permanência, ou seja, a falta de recursos para bancar sua ida e volta da capital para o interior é um fator vivido por alguns que afeta o rendimento dos estudantes, pois permanecer num lugar que não conhece e que são ameaçados pelo perigo onde o PARFOR, em períodos de aula, estão concentrados em bairro de alto risco de violência, faz com que a valoração da formação seja comprometida”.

Com base na expressividade do grupo de professores-estudantes, o sentido de formação se constrói nas ambivalências da realidade vivida, na opacidade dos acontecimentos, pois a procedência dos fatos, como a falta de recursos, de um lugar definido que possa confirmar-se como espaço próprio de formação inicial deles, são fatores que permeiam a formação dos professores-estudantes dissociando, dessa forma, o libidinal da realidade prática, de legitimar e (re)construir o sentido de docência.

Observar e participar do contexto da formação inicial nos proporcionou entender o que acontece realmente nas circunstâncias da ordem prática da sala de aula e no entorno dela, as extremidades que dão sustentação ao estudante para permanecer na formação e atribuir sentido a ela, enfatizando sempre a necessidade de construir melhorias que contribuirão para os conhecimentos teóricos essenciais e a reconstrução de uma prática transformadora.

2.3.1.2 Observação da prática

Depois de convivermos durante um mês no campo da formação inicial das estudantes-professoras de Pedagogia no âmbito do PARFOR, apontamos a direção para o outro campo de observação desta pesquisa – o da prática – que está interligado com o campo da formação, tendo em vista esse *locus* ser também um espaço de formação. Descrever o processo no campo da prática remete às circunstâncias vividas: constatando que no início da observação no campo da formação inicial era de estranhamento e agora no campo da escola vivenciamos esse estranhamento por parte dos sujeitos que compõe a escola.

Inicialmente, apresentamos as narrativas das professoras para situar o leitor no que diz respeito a quem efetivamente teve interesse de participar da pesquisa. Com a autorização delas, usamos seus nomes próprios, entendendo que a importância de participar de uma pesquisa trará contribuições para a sociedade, mas, principalmente, para elas e para os futuros professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR.

Discorreremos a seguir sobre a trajetória de formação das professoras, posteriormente, estudantes de Pedagogia do PARFOR, da UFPI e, por fim, das histórias de vida que se entrecruzam na formação.

- A professora Beth atua há 12 (doze) anos no Centro de Ensino Fundamental Tempo Integral - CEFTI - Raldir Cavalcante Bastos. Iniciou neste *lôcus* como professora substituindo uma docente que estava de licença maternidade. Em decorrência de ser aprovada em um concurso (e chamada depois de dois anos), foi convocada para exercer a profissão no Raldir Cavalcante Bastos e por ser a última assumiu a vaga existente, da professora que entrara de licença.

No início desta nova etapa, agora era concursada, Beth relembra que não teve “nenhum tipo de orientação, não fui apresentada diante da escola para outros professores, semana pedagógica, nada. Simplesmente você vai para sala tal substituir uma professora que saiu ontem e hoje já está sem ninguém. Então você vai já para lá, não me deram nada, não disseram nada”. Mesmo tendo um pouco de experiência, como a interlocutora afirma: “igual à outra vez, um pouco mais de experiência, mas você vê a diferença que no interior é uma coisa, na cidade já é diferente, até as crianças são mais evoluídas”. Após um ano, assumiu a turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Atualmente é professora de informática pela condição de estar cursando Pedagogia e não ter habilitação para permanecer na sala de aula do 6º ano, pois na escola onde trabalha o sistema de Ensino é de tempo integral e atende ao Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos. Referente à formação, a interlocutora está no 6º período do curso de Pedagogia do PARFOR-UFPI. É oportuno esclarecer que quando iniciamos a pesquisa as interlocutoras estavam cursando o 5º período do referido curso. Descrevemos o processo de formação para a conquista da profissão docente, requerendo também uma apresentação, mesmo breve, da pessoa que se forma e tem o intuito de formar alguém. Beth, como nos autorizou identifica-la, é casada, tem dois filhos (uma menina e menino), tem interesses de crescer profissionalmente. Exerce a profissão de professora com dedicação, desejos e manifesta interesse no desenvolvimento de seus alunos. Constatamos a relação de afeto com seus alunos no contato diário com a professora, observando e participando dessa relação.

Francisca, professora da mesma escola de Beth, tem 27 (vinte e sete anos) de experiência e nesta escola possui 12 (doze) anos em sala de aula. Tanto Beth quanto Francisca ingressaram nesta escola por meio do concurso constituído por uma entrevista realizada pelo o diretor da escola em conjunto com os avaliadores da Secretária de Educação do Estado - SEDUC.

Atualmente Francisca ministra aulas na disciplina de Artes e a sua permanência na escola só foi possível devido ela estar cursando Pedagogia. Sua história de vida se enlaça na de formação. Francisca é separada e tem dois filhos (um menino e uma menina), dedica-se

para educar os dois e expõe que o PARFOR “veio contribuir muito na minha sala, perspectiva de vida também, porque eu mudei mesmo, até dentro de casa eu mudei. Eu era muito fechada com meus filhos, eu não conversava. Agora não: eu já chego, já converso, já explico para eles o que têm que fazer. Eu era muito afastada deles, até dos filhos de dentro de casa. Hoje não: a gente já conversa. O PARFOR melhorou muito minha vida, tanto na sala de aula como na vida pessoal.

Por meio das narrativas vislumbramos uma história de luta, de enfrentamentos pessoais para se chegar à profissão, pois como já dito neste estudo, Francisca optou por ser professora contra a aceitação de seu avô que tanto queria ver a neta na área da saúde, mas revela o interesse pela docência: “eu dava aula para as bonecas, porque meus irmãos eram menores que eu, pequenininhos e eu colocava um monte de bonecas sentadas na cadeira e dava aula. Meu avô queria que fosse médica mas eu não quis entrar na área da saúde, queria mesmo era ser professora. Então, quando eu passei para o curso pedagógico ele ficou muito tempo afastado de mim, ele não queria (entristece ao mencionar esse fato), mas era um dom, dom meu”.

Mesmo considerando a profissão docente um dom, podemos referenciar Ibiapina (2006, p. 56) que confirma por meio de estudos que o exercício docente deve ser considerado uma profissão, ou seja, “a docência é uma atividade profissional complexa que exige saberes e competências necessárias ao seu exercício. Nesse sentido, a docência é considerada como a atividade principal do professor”.

Sendo que, diante desse processo a interlocutora exprime desejos profissionais captados na adolescência quando brincava de ser professora e desvela a importância da escolha da profissão, de ser professora, pois busca na formação inicial atribuir sentido à profissão e evidenciar os elementos necessários, como competências, habilidades, conhecimentos, saberes, a reflexão sobre suas ações e a transformação para se chegar à clareza do conceito de docência significando para o seu percurso itinerário. Corroborando com o exposto, Ibiapina (2006, p. 59) enfatiza que para exercer a docência “o professor precisa ter conhecimentos especializados, saberes e competências específicas, adquiridos por meio de processo de formação acadêmica”.

A professora Rosilma trabalha no Centro de Ensino Fundamental de Tempo Integral – CEFTI – Padre Joaquim Nonato Gomes e tem 17 (dezessete) anos de experiência em sala de aula, sendo que na escola referida atua há 03 (três) anos. Devido à reorganização do Ensino Fundamental na Rede Estadual, naquela escola funcionam do 3º ao 7º anos. A professora

trabalha com alunos do 5º ano que corresponde à antiga quarta série. E está no processo de formação inicial no PARFOR do curso de Pedagogia da UFPI.

A história de vida de Rosilma se aproxima da de Francisca. Desde sua adolescência queria ser professora, tinha como exemplo de professora a irmã que exercia a profissão. Trazemos, então, aspectos de sua vida. Casada, tem duas filhas que estudam na escola onde trabalha. A preocupação da mãe em colocar as filhas na escola onde trabalha justifica-se por ela querer estar mais próxima do desenvolvimento tanto educacional como social delas.

Assim, a escolha da profissão mexeu com a estrutural familiar, como aponta Rosilma: “Passei a dar aula de reforço, aí foi mais um incentivo. Meu pai não queria, ele queria muito que eu fosse da área de saúde”. E foi contra o gosto do pai, como diz: “mas meu pai eu não vou para a área de saúde porque eu não tenho vocação. Vou trabalhar numa coisa que eu tenho vontade. Aí eu fiz o pedagógico durante os três anos”.

Com base nos dados construídos, a partir da observação e das narrativas das professoras-estudantes, constatamos que Beth e Francisca, que atuam na escola CEFTI – Raldir Cavalcante Bastos, trabalham num ambiente com boa estrutura física, apesar de estar passando por uma reforma para atender ao Ensino Integral. Já em relação à forma como os professores se organizam, foi possível perceber o espírito de equipe e que o valor de cada um é expresso nas atitudes do diretor com os professores, dos professores com eles próprios no contato que estabelecem no início, no decorrer e após a aula, bem como nos demais espaços constitutivos da escola, existindo, como Beth traz na sua narrativa, uma equipe de professores, desvelando o que o diretor expõe para os integrantes da escola: “[...] uma coisa muito boa que acontece aqui na escola é que a gente trabalha em equipe e o diretor costuma dizer que quando um “time” está ganhando ninguém mexe, né? Então a gente aqui é uma equipe. A gente trabalha com o mesmo objetivo por isso tem dado certo aqui”. Na fala de Beth fica evidente o comprometimento do grupo com o próprio grupo, construído em um longo período de experiência.

No convívio com Rosilma constatamos que a escola, mesmo tendo boa localização e uma ampla estrutura física, não oferece comodidade a seus alunos porque na sala da interlocutora fazem uso, ainda, de ventiladores sendo que dos quatro existentes, apenas dois funcionam, além disso, as janelas estão quebradas, prejudicando seu uso, ou seja, quando a professora precisa chamar atenção dos alunos, principalmente, quando vem do recreio precisa usar de estratégias, tendo em vista, que não tem como fechar todas as janelas, e se fechar as que ainda funcionam os alunos não conseguem prestar atenção na aula devido à falta de ventilação que é deficitária.

Portanto, consideramos que as histórias de vida e de formação precisam ser evidenciadas para o conhecimento de realidades, de contextos e de intenções, apresentamos a seguir essas histórias que se consubstanciam numa necessidade individual e visam a melhoria do processo educativo, reconhecendo a formação inicial como possibilidade de (re)construção do sentido de docência, assim como de crescimento pessoal e profissional.

2.3.2 Narrativas da formação e da docência: experiências vividas e em processo

Conforme já enfatizado, a metodologia adotada neste estudo direciona para o fato de assumirmos uma postura implicada com a realidade das professoras-estudantes de Pedagogia no âmbito do PARFOR, complementando o compromisso político, ético, social do pesquisador com sua postura de artesão intelectual (MILLS, 2009) por saber que a formação inicial construída no centro de uma instituição transita também por outros espaços, no caso da escola enquanto ambiente firmado pelos anos de experiência de professora e a sociedade enquanto ator social.

Entender toda essa proposição em processo evoca uma escuta de dentro do *locus*, isto é, uma escuta intencionada pela captura de sentidos e significados atribuídos aos papéis que são construídos no dia a dia, das incertezas e circunstâncias dadas pelo concreto, que abastece no abstrato toda a imaginação de estar em acordo com os princípios que regem a tomada de decisão do ator social, do estudante institucional e da professora no âmbito educativo. Para tanto, as narrativas asseguram essa necessidade, visto que cruzadas nas histórias de vida (MACEDO, 2010) e capturadas pela escuta sensível, são capazes de desvelar nos ditos e não ditos a constituição da dinâmica do grupo do PARFOR que busca pertencer, provisoriamente, a um grupo de formação.

No espaço de formação esse grupo socializa suas atividades práticas com o intuito de mostrar como vivem e trabalham no dia a dia da escola. Desta forma, o diálogo é entendido a partir de uma linguagem comum entre eles que, ao se manifestarem, estão atentos às situações práticas vividas por cada um, desde as disparidades presentes nas escolas até o planejamento das solenidades de formatura.

Neste contexto, surgem outras situações que precisam ser discutidas como possibilidade de melhoria na escola, das quais destacamos a formação do professor, neste caso específico, os professores-estudantes, que expressam no coletivo suas ambições imaginárias num jogo do real, reconhecendo que a sala de aula vai além da demarcação física devendo garantir a participação da gestão e da família.

O desvelamento das falas expressas por cada um se cruza na importância de escutar o outro diante do quadro vivido pelas extremidades existentes. A linguagem comum é construída em torno de ideias, perspectivas, dificuldades e vivências que se enchem de vida na presença do outro, fazendo-se entender diante do que é o outro, e como este se constitui a partir das condições de pessoa e de profissional que faz parte da sociedade.

Aprendemos nas falas desveladas dos atores sociais, por meio de uma escuta atenta, que não se limita, não distorce os fatos, mas simplesmente acolhe sem preconceito, a fazer uso do princípio da “escuta sensível” (BARBIER, 1998), em que procuramos compreender o “excedente” de sentido que existe na prática ou na situação educativa. Deixamo-nos surpreender pelo desconhecido que, sem cessar, anima a vida. Então, mais do que uma escuta com um sentido de atenção, trata-se de uma “relação mediada pela escuta do outro e de nós mesmos” (MACEDO, 2010, p. 198), que vislumbra a aproximação, a compreensão dos sentidos de docência dos estudantes-professores de Pedagogia do PARFOR.

Com base na importância de entender as linguagens comuns que dão sentido às colocações presentes na vida cotidiana de estudantes-professores também professoras-estudantes, destacamos outro princípio da Etnometodologia, a indicialidade, que traz as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação, ou seja, à vida social constituindo-se da linguagem de todos os dias. As expressões indiciais como, por exemplo, isto, eu, você, aquilo, etc., que tiram o seu sentido do próprio contexto, fazem compreender o discurso do ator/autor que, a partir das falas desveladas e do contexto assumido, tomam formas e significâncias (COULON, 1995, p.33). Neste sentido, representam o conjunto da linguagem natural

profundamente indicial, na medida em que, para cada membro, o significado de sua linguagem cotidiana depende do contexto em que esta linguagem aparece. A linguagem natural não pode fazer sentido independentemente das suas condições de uso e de enunciação.

A indicialidade se afirma como conceito significante do processo itinerário do ator social e se faz presente no estudo dos sentidos de docência que os estudantes-professores desenvolvem no PARFOR, inclusive daqueles sentidos construídos antes desta formação, uma vez que considera a linguagem natural do ator e que por meio das narrativas poderemos capturar, por aproximação, o sentido que ele coloca.

Este conceito nos oportuniza entender o ator social como um artesão intelectual, que segundo Mills (2009), é alguém que não é encontrado em forma “pura” na realidade social,

mas que é construído pelo pesquisador a partir do exagero de procedimentos que o ator vai desenvolvendo a fim de construir métodos capazes de conciliar a vida e seu trabalho.

Assim, ao adotarmos a narrativa como procedimento por ser considerada capaz de capturar as falas, os gestos, os ditos e o não ditos, o jogo de claro-escuro e dar conta de penetrar nas histórias dos atores, corroboramos com Connelly e Clandinin (1995, p.12) ao trazerem a principal razão do uso desta técnica.

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.

O processo de narrar exige um esforço de elaboração tanto de quem narra como de quem escuta, pois através da história que vai sendo tecida, são lembradas diversas experiências vividas por cada sujeito (GUEDES-PINTO, SILVA, GOMES, 2008) apreendidas e interpretadas num jogo articulado de experiências vividas e fundamentos teóricos.

O percurso das histórias de vida permitidos pela via das narrativas (MACEDO, 2010, p. 114) nos inspira ao trazer como preocupação do observador “a linha do tempo” do ator social, recaindo nas palavras de Mills (2009) no sentido de que o pesquisador artesão não ignore vida e trabalho, e quando a formação de professores passa a ser temática, vivida por pesquisador e participantes, que as ligações sejam endereçadas à valoração do objeto vivido, implicado. Nesse sentido, as considerações de Macedo (2010, p. 114, grifo do autor) evocam o fragmento que dá toda beleza e concretude para tratar o fenômeno como importância de vida e da sociedade, as histórias de vida de professores-estudantes,

O observador que trabalha interessado na “*linha de vida*” dos atores sociais, ao fazer com que as pessoas confiem em suas lembranças e interpretações, em sua capacidade de colaborar para escrever a história, possibilita-lhes a aquisição de um sentimento de estima e de valor social, um sentimento de identidade, de pertencer a um determinado lugar e a uma determinada época, num mundo em que a desreferencialização é um processo que tende a avançar por diversas vias e interesses. Pela própria história, lança-se vida para dentro da história.

As experiências contadas são fontes de análise para o pesquisador que se apropria das histórias e se torna também um narrador delas (BENJAMIN, 1994), pois quem sabe narrar envolve o outro nas suas histórias, provoca uma alteração no outro que compartilha e se envolve com suas histórias. É, portanto, com base nas palavras de Ardoino (1998) citado por

Macedo, Barbosa e Borda (2012, p. 66), que expressamos nosso entendimento de que o outro nos remete ao heterogêneo, quer dizer, a “instituição do outro”. O pesquisador, ao se aproximar dessas histórias, traz empecilhos e dificuldades de aceitação das professoras ou de outros quando resolveram assumir ser professor (IBIAPINA, 2006) e revelaram então os motivos de escolher a profissão.

Para Francisca, ser professor é um dom, no qual resistiu o crivo dos outros, como revela:

[...] entrei (na escola) e fiz o magistério, os três anos de magistério, e aí me acomodei não fiz, aliás, Pedagogia porque naquele tempo era o pedagógico, o magistério dá direito ao Pedagógico e me acomodei e não fiz uma licenciatura. Deveria ter feito na época, já tinha terminado. [...] meu avó queria que fosse médica, mas eu não quis entrar na área da saúde, queria mesmo era ser professora. Então, quando eu passei para o curso pedagógico ele ficou muito tempo afastado de mim, ele não queria (entristece ao mencionar esse fato), mas era um dom, dom meu.

A experiência vivida por Francisca nos remete a tensões de conflitos pessoais, pois, segundo ela, a profissão de professora foi uma escolha que trouxe situações de constrangimento afetivo que permanecem vivas na sua vida. Diante do desvelado, o ser professora acarretou conflitos, inclusive de ordem pessoal, que a interlocutora transporta para sua profissão como, por exemplo, o desejo de seguir a profissão. Tendo em vista a itinerância e errância deste percurso, enfatizamos a importância da experiência como fonte de desejos, ambições, transgressões. Assim, assumimos que a experiência, segundo Dominicé (2012, p. 36), deve ser encarada como fonte de análise, pois

[...] para o formador, o respeito em relação à maneira de pensar dos seus interlocutores constitui uma condição formadora de sua ação. Num processo formativo, o aprendiz vai automaticamente mobilizar suas experiências para apropriar-se dos conhecimentos que lhe são transmitidos.

Nessa mesma direção, Beth destaca que a escolha da profissão é vista pela necessidade de se lançar no mercado de trabalho. A profissão desejada era outra: “[...] eu tentei fazer enfermagem e não deu”. A professora aproveita a oportunidade e explica o motivo que a levou a escolher a profissão de professor:

[...] lá no município trabalhei nos hospitais, curso técnico mesmo, mas não deu. Aí não podia ver sangue que desmaiava (riso). No primeiro parto desmaiei (riso), então eu fui para outra área, porque lá não tinha tanta opção, ou era enfermeira ou era professora.

Na expressão de Beth é possível antever que sua opção pela docência se consolidou pelo medo que predominava na ação que exercia como profissional da saúde. Vale destacar,

ainda, que a escolha da profissão foi advinda do trabalho e de poder usufruir das condições do capital.

A narrativa faz parte da vida do ser humano porque é inerente ao processo evolutivo. No entanto, com o avanço da informação, a arte de narrar vem sendo pouco utilizada e as pessoas estão perdendo a característica de serem boas contadoras de histórias, pois a informação vem de forma direta, sem transitar no pessoal e profissional, e o artefato comunicativo perde forças devido o “aligeiramento” da informação. Vários fatores como, por exemplo, o ritmo acelerado, a distância entre os grupos humanos e o processo de fragmentação do trabalho compromete a narrativa (GUEDES-PINTO, SILVA, GOMES, 2008) e se constituem em fatores que inibem a ação do narrador e fragmentam sua atividade de disseminador.

Torna-se necessário resgatar uma boa narrativa e conservar essa arte porque “contar histórias sempre foi a arte do narrador de contá-la novamente, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIN, 1994, p. 205). O fato é que, de uma história emerge uma série de situações que vão sendo lembradas na arte de contar. Voltamos a cenas do tempo-passado para um tempo-presente fluindo na narrativa, detalhes que são tecidos nas palavras de quem conta e de quem ouve.

Para a construção das narrativas, adotamos o diário enquanto recurso próprio da pesquisadora necessário para subsidiar o desvelamento quando da reconstrução de sentidos dos professores-estudantes de Pedagogia no âmbito do PARFOR e a contribuição deste Plano na formação inicial. O roteiro utilizado vislumbra facilitar a narrativa das interlocutoras no sentido de resgatar, através da memória, assuntos que estavam guardados no esquecido.

Esclarecemos que na construção dos procedimentos (observação participante e as narrativas) elegemos o diário de campo como um grande aliado que tece por meio da escrita situações e pormenores que o pesquisador acredita serem essenciais tanto para a pesquisa quanto para sua vida intelectual. Escrever sobre o que estamos fazendo como pesquisador é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho (ZABALZA, 2004), pois o hábito de escrever permite a constante capacidade de expressão. Com a escrita visualizamos um conjunto de situações que são aflorados no contato com as pessoas, e através dela é possível arquivar aspectos que contribuem para a vida ativa do “cientista social” (termo empregado por Charles Wright Mills, 2009).

Na compreensão do referido autor, o cientista social precisa saber usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual, ou seja, organizar seus pensamentos,

examiná-los e interpretá-los por meio de um arquivo construído ao longo do trabalho de campo, aperfeiçoado nos momentos de estudo, uma vez que ao sentir necessidade de revisitar esse instrumento, ele possa lhe fornecer uma gama de conteúdos e possibilidades; que nesse arquivo um artesão tentará reunir o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa (MILLS, 2009).

2.3.3 Diário de Campo

Apontamos que o diário, procedimento utilizado em estudos qualitativos, tem finalidades e objetivos próprios, e pode ser adotado em perspectivas diversas. Neste estudo terá finalidades e objetivos que transitam no pessoal e profissional, que coincidem facilitar por meio da escrita as passagens de tempo e do espaço do pesquisador, dos encontros e desencontros com a pesquisa, do incremento de construções teóricas. Deste conjunto de finalidades, propomos compreender a importância do diário de campo como dispositivo de formação.

Como exposto no tópico sobre narrativa, narrar é uma característica oriunda do Ser, pois ele vive acontecimentos que em certo momento da vida requerem quem os recontem, sendo esta finalidade do narrador. Para narrar, recorreremos a uma série de aspectos, e que conscientes vamos tecendo numa ordem linear dos fatos. Fazemos isso quando, por exemplo, preparamos um seminário, uma aula, uma palestra. A necessidade do dito bem elucidado é oportuna para permitir a entrada do ouvinte no vivido dos acontecimentos, do tempo-espaço transcrito pelo narrador.

Falar é uma propriedade de quem narra, e escrever seria propriedade de quem? Do narrador, aquele que assume o compromisso de expressar suas concepções, experiências, dúvidas, conhecimentos e saberes, buscando o significado de sua narrativa para a finalidade de quem o escuta, o ouvinte. E quem escreve busca o objetivo de que ou para quem? Definimos o autor, o escritor de histórias, não somente as de romance, mas o que assume compromisso com a realidade do outro, que atinge o outro na beleza de suas perspectivas, do ponto de vista da figura do outro nesse olhar atento.

Este autor é também ator de contextos que prefiguram o pesquisador implicado em uma realidade cognoscente, com a dimensão do vivido, dos fatores sociais inferindo na ordem estrutural, considerando as ações apontadas como conscientes, podendo afirmar as não conscientes quando age sem a necessidade de refletir sobre essas ações. Daí podermos evocar

outro conceito da Etnometodologia para explicar essa condição, no caso a reflexividade, que é distinguida de reflexão quando Coulon (1995, p. 41) afirma que

Não se deve confundir a reflexividade com a reflexão. Quando se diz que as pessoas têm práticas reflexivas, isto significa que refletem sobre aquilo que fazem. Os membros não tem evidentemente consciência do caráter reflexivo de suas ações. Seriam incapazes, caso disso tomassem consciência, de dar prosseguimento às ações práticas a que se entregam. Como o frisa Garfinkel, os membros se desinteressam pelas circunstâncias práticas e ações práticas enquanto tema.

Dessa forma, nossa intenção não é destacar este conceito, salvo de explicação para esclarecer nossa compreensão quando discutimos a noção de não consciência do ator que constrói, reconstrói e define seu modo prático de ver e entender a vida.

Focamos nossa análise na importância e objetivos do diário de campo considerado dispositivo de formação/autoformação⁵, pois ser considerado membro de um grupo de professores-estudantes de um Plano é confidenciar os códigos, os rituais, as aflições, os medos. Isso foi encarregado a nós pesquisadoras que, atentas à diversidade das circunstâncias, nos possibilitou a convivência entre-eles, com-eles. Nosso enxergar foi aguçado com doses de fissura e de tessituras das suas vidas que tocam a nossa vida também, pois realidades são trazidas para um discurso social, político, cultural e axiológico que afeta nossas colocações, posições e argumentações.

Neste sentido, ao expor o discurso político, social e cultural construído na convivência com o grupo, constatamos que permanecer em um contexto não natural, mesmo a formação considerada objeto pensado, desejado e implicado, nos aproximar não é fácil, pois a linguagem, a convicção, as posturas, os códigos tão familiares do grupo se configuram na necessidade de envolvimento para, assim, incorporar no cotidiano esse discurso.

Assim, assumimos no centro do grupo de professores-estudantes a característica de observador participante que necessita constantemente fazer uso do dispositivo diário de campo, considerando que o seu objetivo passa a se modelar na convivência com o grupo, no envolvimento e nas regras instituídas pela UFPI e pela escola, compreendendo a importância entre os códigos instituídos para as regras do grupo e os códigos produzidos por eles. Nessa perspectiva, e de acordo com Macedo (2010, p. 133), apontamos a importância do dispositivo diário de campo nas pesquisas.

⁵ A discussão sobre esses conceitos se faz presente nos capítulos: de formação inicial (p.59) e dos sentidos de docência (p.79).

Na realidade, a prática do diário de campo permite que nos situemos melhor nos meandros e nas nuances, em geral descartados, nem por isso pouco importantes, da instituição pesquisa, naquilo que são suas características explícitas e tácitas. Atinge o *habitus* objetivista cravado no inconsciente acadêmico, que termina por determinar procedimentos e conclusões de estudos. Entretanto, o mundo das implicações, apesar de permanecer no campo do não dito, jamais pode ser alijado do contexto da produção científica; é nesse instante que o diário de campo tem uma função de extremo significado heurístico.

Corroboramos com o pensamento do autor quando consideramos que o diário de campo potencializa as pesquisas, pois o investimento despendido nesta elaboração científica requer esforço intelectual, pessoal e profissional para a construção e operacionalização do dispositivo referido. Nessa linha de reflexão, Mills (2009) explora em seu texto “Sobre o artesão intelectual e outros ensaios” que o cientista social deve organizar um arquivo, ou seja, manter um diário. Este dispositivo envolverá o pesquisador, assumido por Mills como cientista social, não apenas em seus desejos e interesses pessoais, mas conduzirá seus esforços a partir da produção científica explorada no contexto do outro, problematizando, compreendendo, escrevendo e interpretando o que é registrado no papel e nas tintas da vida e da formação.

É, portanto, esse arquivo, que vai nos permitir perceber nossos “atos falhos” e o valor das ações postas a fim de fortalecer as bases teóricas as quais propiciam a construção científica. Se assim o fizermos, passaremos a ser vistos também como artesão, que “tentará reunir o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa” (MILLS, 2009, p. 22).

Após tecermos considerações e encaminhamentos sobre os caminhos fecundos da metodologia, passamos ao próximo capítulo com a tessitura do referencial teórico que embasa o presente estudo articulando aspectos em torno da formação inicial e dos sentidos de docência no curso de Pedagogia do PARFOR, da UFPI.

3 FORMAÇÃO INICIAL: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS A PARTIR DA (RE)CONSTRUÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

Ilustramos neste capítulo as tensões, conflitos, mudanças e transformações existentes no campo da formação de professores que estão articuladas com o processo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 até os dias atuais. Considerando as experiências vividas (JOSSO, 2004) das professoras-estudantes de Pedagogia do PARFOR presentes neste estudo enquanto interlocutoras demarcamos nessa conjectura as histórias de vida e de formação oriundas da realidade de cada uma para, assim, perceber as construções desse grupo de estudantes-professores, os interesses que instigam um Ser a buscar a formação inicial como possibilidade de legitimar sua profissão e, também, o de considerar as experiências como base profícua para a constituição de valores éticos, políticos e culturais. A compreensão deste contexto nos remete ao nosso objeto de estudo o qual se consubstancia nos sentidos de docência que os estudantes-professores desenvolvem em processo de formação no PARFOR e aqueles que antecederam a essa formação.

Anunciamos, por conseguinte, o objetivo deste capítulo que é registrar discussões, compreensões e direcionamentos teóricos acerca da formação inicial, para assim delinear o percurso realizado. Primeiramente, discutimos a necessidade de se pensar no sentido de formação como base existencial do Ser contextualizado a partir das experiências vividas pelas interlocutoras, ou seja, nosso olhar se lança para os cenários instituídos, a sala de aula na Universidade e a escola enquanto espaço profissional e de formação, visando apreender as contribuições e desafios da formação inicial para o processo de ser ator construtor e transformador da sua realidade. Do ponto de vista legal, a LDB 9394/96 instituiu a chamada década da educação que estabelece o direito e a obrigatoriedade de todos os professores adquirirem a formação mínima necessária ao exercício da docência. Com base na legislação expressa, adentramos no contexto da implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, PARFOR, no âmbito da Universidade Federal do Piauí, destacando o Curso de Pedagogia.

O propósito de aprofundar as reflexões sobre a formação inicial de professoras-estudantes, articulado com a compreensão dos sentidos de docência na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento que na prática agregou valores epistemológicos, teóricos e metodológicos.

3.1 Formação inicial e formação existencial: articulações teóricas

Ao tratar sobre formação, dialogamos com um campo de disputas e interesses, que envolve questões políticas, econômicas e sociais, no qual a formação de professores passou a ser o alvo de discussões há décadas (GATTI; SÁ; ANDRÉ 2011) por estudiosos que visam debater propostas voltadas para a situação de professores em exercício sem a devida qualificação para atuar no âmbito da sala de aula (BRZEZINSKI, 2008). Desenvolvemos, ainda, uma prática inovadora, ou seja, capaz de compreender as especificidades do espaço de atuação e também a de conciliar ensino e pesquisa.

Autores como Brzezinski, (2008), Gatti, Sá e André (2011), Nóvoa (1991) e Macedo (2010) estão à frente das discussões que envolvem questões relacionadas a esse campo, provocando debates que sensibilizam a consciência crítica e de todos os envolvidos no sentido de perceber a necessidade de refletir acerca das complexas situações do ambiente educativo, assim como do sujeito instituído em sua primordial condição de ser construtor rotineiro de suas instituições, as quais pressupõem o social instituinte implicado nas múltiplas relações formativas e interpessoais dos contextos em permanente transformação (MACEDO, 2010).

Embora os debates sejam constantes e tragam à tona a dimensão do instituído, ainda se percebe a carência na formação oferecida aos professores, uma vez que essa realidade é uma preocupação social que exige o envolvimento de todos (atores sociais, dos órgãos governamentais) com vistas à melhoria da educação, passando a ser “entendida como função pública” (SCHEIBE, 2008, p. 41). Isso quer dizer que não basta se pensar em implementar políticas de formação sem levar em conta o contexto que o professor passou e/ou passa, pois quem vive e sofre todos esses impactos que têm como intuito trazer “mudanças” são os professores, por saberem das suas necessidades.

Nas palavras de Nóvoa (1991), percebemos sua *(in)tenção* com a formação de professores, que não se limita em falar apenas das conquistas de luta, mas, principalmente, do processo de como ocorreram essas conquistas, levando a referenciar situações desafiadoras, possibilitando uma formação não alienada, como consideramos *fazer por fazer*, sem uma tomada de consciência, exigindo ações comprometidas e que se constrói a partir de uma formação que provoque *mudanças*, e que essa formação seja responsabilidade de todos, exclusivamente do Estado (grifos da pesquisadora).

A presença estatal no âmbito do ensino é necessária e obrigatória nomeadamente para assegurar uma equidade social e serviços de qualidade, mas o seu papel de supervisão deve ser exercido numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora e não em uma

lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora. Esta mudança de atitude coloca a profissão docente diante de desafios inadiáveis, que os professores e suas organizações não têm sabido responder e/ou solucionar com criatividade.

Nesse sentido, percebemos que o PARFOR se disponibiliza a fomentar o incremento de soluções rápidas, ou seja, assegura pela implementação deste plano uma formação aligeirada a professores, em períodos de férias, ou fins de semana, deixando lacunas quanto à qualidade dessa formação.

No tocante a esta discussão, nos fundamentamos no intenso debate de Brzezinski (2008, p. 181) que desafia de maneira impulsiva e apropriada uma situação encarada de dentro, pelas suas investigações como pesquisadora, professora e militante do bem comum a todos, especificando propostas de mudanças que visem à melhoria do ensino e da formação de professores. Deste apanhado, transcrevemos as colocações em relação ao mundo oficial quando assim se expressa

A meu ver, os programas deveriam articular formação inicial e continuada, porque não é suficiente “treinar professores em serviço”. A rigor, são treinamentos realizados em finais de semana ou em períodos de férias escolares, visando “certificar” profissionais para enfrentar os desafios de um novo ensino fundamental, pois não é uma mera alteração de oito para nove anos.

Apreendemos, a partir das ideias da autora, que atender a realidade em processo é um desafio, ancorado em propostas de soluções imediatistas que deixam transparecer a formação com ruptura, brechas, o que fortalece o aumento de profissionais em exercício sem a formação mínima necessária, buscando romper posicionamentos tradicionais que circundam a sala de aula e inibem a construção de valores éticos, políticos e culturais dos formados em processo de aprendizagem.

As mudanças e melhorias afetam aqueles que estão a serviço da sociedade e que buscam melhorar enquanto seres de experiências, de histórias e que vêm contribuir para a construção de outras histórias como a de seus alunos. Do compromisso do eu com o outro, nesse outro destacamos os alunos quando a interlocutora Francisca exemplifica que sempre buscou manter relação de compromisso com os alunos, de saber ouvir e deixá-los se expressar. Essa postura preocupada foi sendo fortalecida ao longo da sua prática pela preocupação que tem com o desenvolvimento profissional dos alunos, pois, conforme destacou em sua narrativa, tinha dificuldade de se relacionar com outros professores: “[...] eu era isolada, me afastava de todo mundo que eu tinha assim aquele medo de falar em público [...]”, isso era difícil e comprometia o contato com os outros professores “[...] antes tinha essa

dificuldade, era medo, medo de falar em público, eu nunca falei em público aqui na escola, na apresentação dos professores me apresentava e pronto, acabou [...]”. Isso não a impedia de desenvolver seu ofício e buscar por meio da formação inicial romper aquela dificuldade e melhorar sua prática, de superá-la. Então, como aponta Charlot (2000, p.72), “toda relação com o saber é também relação com o outro”. Essa construção parte das relações imbricadas do eu na constituição da identidade, de forma que “qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade”.

Da fala anunciada visualizamos o sentido de formação que naquele momento no início da profissão, o aprendizado constituído pela relação da professora com o meio foi se fortalecendo pela preocupação de exercer o ofício docente, mesmo não conhecendo os princípios que regem a formação de professor. Mencionamos, assim, de acordo com García (1999, p. 27) e de forma sucinta os princípios que fundamentam ou alicerçam a formação de professores e, pela proximidade, com os sentidos de docência de professores-estudantes, nosso objeto de estudo.

O primeiro princípio é o da Formação de Professores como um *contínuo* (García 1999, p. 27, grifo do autor). Corroboramos com esse princípio pela riqueza que se manifesta na vida profissional do professor, pois está constantemente aperfeiçoando o seu ser docente, atribuindo desejo de formar a si mesmo e o outro para a vida, para o mundo. Reforçamos ainda, na perspectiva de García (1999, p. 27), que a formação inicial “é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”, a primeira fase, como afirma o autor, de constituir-se professor é a formação inicial. Daí acendemos um questionamento necessário a fim de aludir nossa preocupação em considerar os professores-estudantes de Pedagogia no âmbito do PARFOR como profissionais, que exercem a profissão mesmo sem a formação exigida por lei: aqueles que iniciam a profissão docente sem a formação inicial construída na academia são reconhecidos pela sociedade como professores?

O terceiro princípio é o da “necessidade de *ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola*” (GARCÍA, 1999, p. 28, grifo do autor). É a partir da escola que a formação de professores tem um sentido prático, pois é deste espaço que os fatos, problemas, situações desafiadoras e dilemas se constituem e se manifestam, ou seja, o conjunto das circunstâncias diárias. Desse sentido, entendemos que é “a formação que adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola” (GARCÍA, 1999, p. 28).

O quinto princípio, o de “*integração teoria-prática na formação de professores*” (p.28), traz à tona a prática de professores-estudantes, os quais antes desta formação eram

professores que construíram sua prática a partir das condições que eram postas. O da formação curta adquirida por Francisca e Rosilma e a de Beth que iniciou apenas com o ensino médio (isso no período 1987 constatado pela narrativa desta interlocutora, que era possível) foi conduzida por suas ações cotidianas, de estar em sala de aula e adquirir os artifícios por meio da experiência com outros professores, quando o tornar-se professor foi se constituindo. Dessa forma, constatamos por meio do que García (1999, p. 28) que “os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram”. E fortalecemos essa afirmativa nas palavras de Mills (2009) ao enfatizar que o profissional que dá sentido à vida não separa trabalho e pessoa, uma vez que tais processos sem imbricam de forma necessária.

No sexto princípio, “o da necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva” (GARCÍA, 1999, p. 29), o método adotado pelo professor para transmitir o conteúdo embasa o aperfeiçoamento do fazer docente, isso porque os professores-estudantes do Curso de Pedagogia no âmbito do PARFOR têm experiência na sala de aula, no âmbito da escola, e a partir da base formativa eles terão oportunidades de criar e recriar seus métodos para utilizar no cotidiano da prática. Nesse sentido, o conhecimento edificado na academia deve favorecer ao professor, atuante no espaço educativo, o entendimento de que a congruência entre esses pontos poderá fortalecer a profissão docente.

García (1999, p. 29) destaca ainda dentre os princípios da formação de professores o da “individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores”. Conhecer o ritmo de aprendizagem de cada aluno é uma tarefa árdua e contínua e, sabendo disso, percebemos por meio da observação participante a dedicação, a competência e o interesse de professores em exercício e em processo de formação inicial.

Fazendo uma relação destes princípios com as narrativas e diante do exposto por Francisca, destacamos também a intencionalidade de atingir o objetivo de ensinar o aluno e de que este ensinamento contribua para o aprendizado não somente dele (aluno), mas do profissional (professor) que a cada dia enxerga novas possibilidades de construir artifícios e melhor realizar suas atividades profissionais, criando e recriando seus próprios etnométodos, uma vez que no compromisso com a profissão, aprimorado na relação com seus alunos, a professora encara uma de suas dificuldades – a de falar em público – e isso é possível pela convivência nos períodos de aula no PARFOR, com os colegas de profissão e de formação.

Considerando que o PARFOR enquanto política visa oferecer a formação a fim de regularizar diferentes situações de professores que atuam na educação básica, o que se constata são as disputas do mundo do sistema encaradas como emergenciais, que de certa maneira desconsidera o instituinte, isto é, não parte da constituição dos professores, do que eles aprenderam no exercício da prática e da formação adquiridas em cursos de curta duração, para assim antever direcionamentos que atendam e relacionem o que era insuficiente nesses centros de formação à articulação entre ensino e pesquisa.

Com base no objeto de estudo, configuramos um movimento até então pouco discutido, tendo em vista que o campo de formação inicial solidificou posturas e conceitos que atravessam sua identificação, ou seja, autores que ao tratarem de formação inicial, tais como García (1999), Pimenta (2006), Imbernón (2010), dentre outros, focalizam a discussão em sujeitos que buscam esta formação para o desenvolvimento da prática, construindo os conhecimentos teóricos, epistemológicos e metodológicos que garantam o exercício da profissão docente.

O sentido de formação previsto neste estudo passa a ser entendido a partir de realidades existentes e compreendidas como eixo fecundo, pensado, implicado e desejado (JOSSO, 2004), que abrangem processos intrapessoal e interpessoal, posto que ao tratar de formação necessário se faz entretecer a autoformação constituída no Ser, a heteroformação na relação com o outro, e a ecoformação com as instituições, com o mundo, defendidos na perspectiva de Macedo (2010) e de Josso (2004).

Nesse sentido, nosso olhar se direciona para as proximidades da formação inicial de professores ao explicar que enquanto processo não acontece apenas no *locus* institucionalizado, mas perpassa também, na formação do Ser enquanto ator social de um contexto. Quer dizer, a valoração dos conhecimentos existenciais se torna base fecunda para o sujeito promover condições de articulações com os conhecimentos específicos construídos no âmbito institucional e a sua realidade ordinária, ou seja, com seu modo de ver e conceber a dinamicidade de um mundo em processo de transformação.

Nossa intenção não é questionar os conhecimentos construídos na academia, mas elevar a importância da formação do Ser como base existencial, para assim tomar como centro articulador a sua formação, que em realidades diversas tem a subjetividade realçada, podendo nesse contexto formativo desenvolver e construir conhecimentos específicos permeados de sentido e significados.

A partir das palavras de Macedo (2010, p. 21), compreendemos o sentido de formação como “um fenômeno que se configura numa *experiência* profunda e ampliada do

Ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações (grifos do autor)”. A formação, no sentido expresso pelo autor, é um fenômeno inerente do ser humano que acontece na experiência do Ser, se amplia no acontecer e no fazer com o outro, na interação ativa e intencional de ações mediadas. Para aprofundamento das discussões, trazemos como aporte teórico Josso (2004) e Macedo (2010) que tratam da formação como eixo fundante. Ainda no campo da formação, trabalhamos na perspectiva de Gatti, Sá e André (2011), Brzezinski (2008), García (1999), dentre outros, ao abordar a formação inicial de professores. Referendamos Gatti, Sá e André (2011), Abdalla (2012), entre outros, que discutem o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, PARFOR, com enfoque na formação inicial de professores.

A partir destas leituras, sentimos a emergência de relacionar o instituído e o instituinte nas extremidades de dois mundos que impelem e estão inter-relacionados em interesses e iniciativas que, de certa maneira, tecem uma luta desigual entre eles: “o mundo do sistema – oficial – e o outro, o vivido – o real” mencionado por Brzezinski (2008, p.174) ao revelar que tomou emprestada de uma análise realizada por Anísio Teixeira, da qual a autora se apropria para discutir no livro “LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares”.

Nesta direção, nos apropriamos do sentido posto pela autora visto que propõe possibilidades de transcender meros dados quantitativos visualizados em indicadores que frisam o alto índice de reprodução de uma massa dominante, de apreciação de números que denotam a realidade em percentuais e esquecem a qualidade que precisa ser investida na melhoria da formação de professores, e possivelmente, a melhoria do ensino. Confirmamos assim os inscritos de Brzezinski (2008, p. 174) ao dispor que “é o mundo do sistema que se sustenta na quantidade visualizada por meio de estatísticas, sem a preocupação de demonstrar a qualidade social da formação e atuação dos docentes”. Segundo a autora, sua preocupação é instigar cada vez mais a entender a dimensão dada sobre a formação oferecida aos professores. Brzezinski (2008, p. 172) continua sua compreensão deduzindo que

[...] não haverá equacionamento da questão enquanto o Estado brasileiro, independentemente da ideologia partidária do governo que ocupa o poder de decisão legitimado pelo voto nas urnas, eximir-se de estabelecer uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, com a perspectiva de construir um sistema nacional organicamente articulado entre as diferentes esferas – municipal, estadual e federal – e que incida de modo qualitativo sobre a formação inicial, continuada, planos de cargos, salários e condições dignas de trabalho. O

êxito deste sistema nacional dependerá, sem dúvida, de o Estado prevê-lo e provê-lo permanentemente.

Fazendo uma releitura do que é expresso por Brzezinski (2008), retomamos a discussão pretendida no instituído que seria o mundo oficial e o instituinte o mundo vivido. Portanto, a implicação dos professores-estudantes em mundos relacionais é vista entre a junção do mundo instituído posto pela necessidade de confirmar a condição de professor em exercício sem a formação necessária para permanecer no *lócus* profissional, atendidos pela LDB 9394/96 e daí a implementação do PARFOR; e a do instituinte, que abrange um processo no qual a professora construiu ao longo de anos uma prática experiencial fundamentada numa formação que não garante sua permanência no espaço de atuação, que é confirmada como necessária para seu processo aprendente.

A necessidade de permanecer e construir os conhecimentos formativos adquiridos na formação inicial passa a ser de interesse da professora Beth ao definir a busca pela formação inicial:

[...] tinha que ter uma formação porque a gente é obrigada a ter uma formação. Eu adiei muito tempo porque era nas férias, eu queria passar as férias com a família, queria sair. E aí chegou um momento que a gente não pode mais fugir né, tem que assumir até porque é exigido hoje. Se você não tiver uma formação, você não fica mais em sala de aula, vai ter que ir para o interior, para algum lugar. Então você se capacita, procura uma formação para se capacitar melhor.

É, portanto, na fala da interlocutora que nos implicamos no contexto mencionado por ela, sendo o trâmite da discussão que iremos estabelecer ao longo dessa dissertação, pois discutimos formação de professores partindo do contexto histórico da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 até os dias atuais que requer o desvelamento de tensões e conflitos existentes em torno dessa conjectura, posto que, a tramitação instituída pelo governo fornece uma centralidade no mecanismo de poder, ou seja, ora questiona a necessidade da formação de professores para conceder a titulação ao profissional, ora visa um processo de qualidade que atenda aos interesses do *lócus* educativo, assim como do contexto no qual o sujeito está inserido, visando contribuições e melhorias para as situações vividas por eles.

A formação, quando compreendida como objeto encarado de dentro e permeado nas relações com o outro (CHARLOT, 2000), prevê desejos e intenções tanto do sujeito quanto do contexto inerente a ele. Enxergamos de forma intensa quando Beth ilustra que a formação inicial está “capacitando mesmo assim. A gente não tem visto a diferença não só em mim, mas também nas minhas colegas né, tem uma forma quando a gente sai ela, ei essa semana

vou fazer vou aplicar isso com meus alunos, é tipo assim uma coisa nova né, que a gente não sabia ta vendo até os trabalhos que apresenta lá mesmo os professores fazem a gente apresentar para sala de aula é interessante”, mesmo com os percalços sofridos pelas lutas de uma formação de professores mais voltada para a realidade, é possível visualizar mudanças no desenvolvimento pessoal e profissional das professoras.

Dessa forma, intuímos que a formação de professores é mobilizada pelo sujeito, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000). Essa mobilização passa a ser compreendida no movimento que o sujeito faz ao se constituir Ser de um contexto movente que, de acordo com Charlot (2000, p. 54), esse “mobilizar é pôr em movimento, mobilizar-se é pôr-se em movimento”. Nesse sentido, as ações que são previstas para a melhoria do ensino público passam a ser articuladas com a necessidade de formar profissionais que estão na prática e não possuem a formação inicial. Quer dizer, o profissional que está na sala de aula deve construir. No caso dos professores-estudantes, (re)construir um sentido de docência que abarque a dimensão do microcontexto e suas multidiversidades, como relacioná-las ao macrocontexto.

Dessa forma, o Ser, ao mergulhar nas in(tensas) redes de significados que é a vida, se constrói nos fios sociais, ou seja, na cultura, nos costumes e nas crenças de um povo. Entendemos esse processo como relações. Na construção do Ser enquanto ator social, e a vida através das relações estabelecidas com o grupo, há tensões de um mundo modelado pelo ideário das correntes experimentais que provocam debates obscuros e pretenciosos para defender que a mensuração da subjetividade se configura como modo de explicação.

Propomos como discussão essa entrada nas ciências “duras” (reportamos a matemática, física, medicina, química, dentre outras) que trazem como herança a separação do sujeito e do objeto e permeia o campo das ciências humanas para revelar o quanto a mensuração do sujeito se tornou fator analisável nos dias de hoje, predominando na aplicabilidade e nas possibilidades de adaptação às exigências do capital. Contrapomos o retrato dessa realidade com a necessidade de se pensar no Ser de plenos direitos, de decisões, de existência, onde ignorar sua identidade é deixar de percebê-lo, é força-lo a um mundo “mercadológico” (MACEDO, 2010, p. 57) sem possibilidades de transformação.

O processo de compreensão da formação envolve um conjunto de atitudes inerentes ao Ser humano, que na condição de sujeito assume uma postura comprometida consigo e com o outro (CHARLOT, 2002), que transcende ao aprendizado acumulativo, simplista, reducionista, para se caracterizar em uma ação existencial, tendo em vista que o existir, fazer-se na formação construída e reconstruída todos os dias, se configura como relacional. Isso porque o ser não se constrói imbuído de relações com o outro. Ele tece sua história na história

do outro por meio do diálogo, da interação com o grupo configurada como a dialética natural que o grupo estabelece nas atividades habituais, e quando se depara com outro contexto, a exemplo da sociedade que exige do ator social o conhecimento das normas preestabelecidas, para assim, manter uma articulação da dialética/dialogo com o grupo/sociedade, ou seja, com o outro e no outro.

Desse movimento, corroboramos com García (1999, p. 21-22) ao destacar elementos essenciais para a compreensão do conceito de formação.

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação.

Do sentido exposto, percebemos que o conceito de formação é complexo, pois agrega outros conceitos que também são carregados de sentidos e significados e como tal atravessam conceitualizações capazes de favorecer a compreensão do desenvolvimento humano global.

No realce dessa perspectiva, trazemos o conceito de formação de professores no sentido de aproximar e relacionar as nuances postas entre o constituído do Ser humano – o professor – e a construção do estudante em processo de legitimação da docência, confirmados no conceito defendido por García (1999, p. 26), ao qual articulamos com a autoformação, heteroformação e ecosformação de Macedo (2010).

Esta compreensão se evidencia na fala de Beth quando afirma: “eu fui colocada na sala de aula sem nenhuma experiência, porque naquele tempo tinha os meios políticos”. As palavras de Beth, apesar de tímidas porque no momento da narrativa ela se sentiu receosa em expor sua realidade, ajudaram-na a perceber que era necessário rememorar o processo vivido para compreender como foi difícil o percurso até chegar à sala de aula sem formação. É quando ela complementa: “cheguei na sala e fiquei perplexa, sem saber o que fazer. “[...] não tive nenhuma preparação, não tive nenhuma semana pedagógica, não tive nada, me mandaram para aquela sala dar aula, e eu fui [...]”.

A fala da professora expressa o quanto é difícil assumir uma sala de aula sem os instrumentos e os conhecimentos capazes de garantir o desenvolvimento da prática, ou seja, tornar-se professora sem o fundamental mínimo que são os conhecimentos pedagógicos e que no caso dela o “saber” se prende no “eu acho” que é assim que tenho que fazer, a intuição domina o ofício de ser professor. Essa constatação fica mais evidente no momento em que

Beth foi para a sala de aula, se deparou com quase 40 (quarenta) alunos: “eu comecei a conversar com eles, assim fazendo um... esqueci o nome (parou para lembrar a palavra) um diagnóstico para saber como eles estavam e observei que eles não sabiam nem ler e nem escrever, até porque naquela época era a primeira série que hoje é como se fosse a alfabetização, e no interior assim, cidade pequena como o interior, eles não tinha a questão do jardim de infância, já iam direto para o primeiro ano, a criança não sabia ler nem escrever. No início eu tive assim muita dificuldade, mas aí eu comecei a observar que eles não sabiam nada, nada mesmo, então eu mesmo comecei a elaborar meus planos, sem nenhuma experiência, sem nenhuma formação”.

Com essa condição, que é uma situação real presente em muitas escolas e que somos convidados a compartilhar dessa realidade, a professora teve que utilizar de estratégias próprias para desenvolver seu ofício, apesar de reconhecer sua incapacidade ao questionar: “como elaborar meus próprios planos se não sei o que é Planejamento”? Beth afirma também que utilizou elementos da sua vida particular, como experiência para desenvolver os planos, do seu dia a dia, ou seja, ela quando adolescente tinha o hábito no fim da tarde de ser professora de reforço. Ela organizava na casa dos avós um lugar e dava aula para seus primos. Surgiu nessa prática uma ação intuitiva ligada a um ato espontâneo e gostoso de fazer para passar o tempo e alimentar o desejo daquelas crianças de aprenderem.

Percebemos que de início Beth se preocupou em fazer um “diagnóstico” com o objetivo de identificar o nível de conhecimento que os alunos já tinham para assim proceder naquela sala com base em uma realidade específica. Ela enfatiza que iniciou todo esse processo de ser professora “sem nenhuma experiência e sem nenhuma formação”.

Nesse sentido, referenciamos Geertz (2012, p. 4) para discutir esse aparato de ideias quando propõe que “se você quer compreender o que é a ciência, você deve olhar, em primeiro lugar, não as suas teorias ou as suas descobertas, e certamente não para o que seus apologistas dizem sobre ela; você deve ver o que os praticantes da ciência fazem”.

Como o autor afirma, os cientista não deve considerar essa dicotomia do sujeito/objeto, pois ela irá dificultar a compreensão daquilo que os atores sociais constroem para atender suas necessidades de vida e de formação, considerando ser a formação a rede de significados que o Ser atribui à sua realidade, à dimensão vivida, onde as múltiplas in(certezas) afloram no dia a dia.

Nossa intenção é retomar a formação como base da existência do ser social nas construções estabelecidas com o mundo vivido, em que ele sente suas angústias, medos, tensões, conflitos, dificuldades e essa transgressão movimenta a maneira de ver e analisar o

mundo. Da necessidade de atender a evolução do sistema educativo, a formação inicial de professores em exercício é vista como interesse não só do Sistema, mas de um conjunto de ações internas do professor que busca melhorar sua prática enquanto pessoa e profissional, como destaca Francisca: “[...] eu era isolada me afastava de todo mundo [...]. [...] No PARFOR todo mundo dá sua opinião, os professores aceitam a opinião dos estudantes. Quando eu estudava, não. Quando eu fazia o Pedagógico os professores não deixava a gente falar. Só era as vozes deles e pronto. Só era a opinião deles e pronto. Aí uma vez mesmo um professor fez a gente dar nossa opinião para ele, a opinião era dele, nós tínhamos que ficar só calados só ouvindo, e aí aquilo ali a gente tinha medo de falar, dar uma opinião da gente para qualquer professor. Hoje não, hoje já me soltei mais”.

A narrativa tecida por Francisca coloca em destaque sua inibição pessoal, reforçada pela postura do professor tecnicista que na sala de aula era o único que podia expor suas ideias e entendimentos, deixando fragilizada a formação do aluno e consequentemente a sua própria prática. Nessa direção, a formação inicial de professores precisa atender os conhecimentos prévios do professor, a sua visão de mundo, para assim regularizar a situação de professores que não têm a formação mínima e se adequar aos padrões contidos no Artigo 62 da Lei 9.394/96

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”, alterada pela Lei nº 12.796/2013⁶.

Nos anos 1990 a formação de professores se caracterizou por mudanças no processo de reforma educacional tendo em vista que a centralidade dessa formação era o tecnicismo e o aligeiramento, ou seja, preparava os profissionais docentes para atuar sem levar em conta o professor e o aluno como sujeitos construtores do conhecimento, considerando o professor um tecnólogo que atendia à política neoliberal, na qual a educação era entendida como produtiva e eficaz e se restringia apenas ao se fazer no micro contexto da sala de aula, deixando de lado o contexto macrosocial.

Ao nos referirmos ao aligeiramento, corroboramos com Freitas (2002) quando explicita que nessa naquela década a formação de professores ganha maior respaldo e passa a desenvolver reformas educativas com vistas à melhoria do ensino. Esse período, marcado pelas mudanças econômicas implantadas no governo de Fernando Henrique Cardoso,

⁶ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

expressa uma expansão desordenada que comprometia a formação de professores em cursos e instituições de ensino superior. Nesse contexto, Freitas (2002, p. 148) esclarece que este processo aligeirado de formação tem se configurado como

Um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial de professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB 9394/96.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, ao tratar dessa questão, impõe a necessidade de repensar o processo de formação inicial de professores (GUEDES, 2006) já em exercício, considerando que a formação inicial de professores deve ser pensada como possibilidade de transcender a mera certificação, o sentido apenas de titular o profissional para garantir a permanência dele no âmbito educativo.

No entanto, o documento legal nos impulsiona ao seguinte questionamento: será que o aligeiramento permite atender aos princípios de uma formação de qualidade, de um professor que tem o compromisso crítico, ético e político acerca das transformações que inferem na sua realidade e na sua profissão? Questão esta que precisa ser analisada e discutida visando atender não apenas o espaço constituído pelo professor, a sala de aula, mas a sua condição social de sujeito que constitui parte de uma sociedade.

Por outro lado, convém destacar que este processo abarca uma dimensão ampla e complexa considerando, então, o valorar das experiências de professoras-estudantes como atores de direitos e de experiências vividas, como é o caso de Francisca, que não tem uma licenciatura, mas tem uma formação que a habilita atuar no contexto da sala de aula, afirmadas nos ditos da interlocutora: “nesse tempo não tinha teste seletivo como tem hoje foi, aliás, teve um teste para magistério e contabilidade, tinha que ter o teste, antigamente não tinha teste. Era só dizer que era uma prova e eu fiz, eu sempre queria o magistério. [...] não, nesse tinha só o nível médio, aí entrei (na escola) e fiz o magistério, os três anos de magistério, e aí eu me acomodei não fiz, aliás, Pedagogia, porque naquele tempo era o pedagógico, o magistério dá direito ao Pedagógico, me acomodei e não fiz uma licenciatura, deveria ter feito na época, já tinha terminado [...]”.

A formação assume forma e sentido, pois se firma nas construções da vida ordinária, no entender e no viver o mundo na sua inteligibilidade, descritibilidade e analisabilidade

(MACEDO, 2010), no encontro consigo, com o outro e com o mundo, dando sentido e significância às suas ações práticas (CHARLOT, 2002).

Em suas itinerâncias e errâncias, Macedo (2010, p. 50) em diálogo com Bézille (2002), revela “a necessidade de valorar a experiência formação” e o sentido imerso nas circunstâncias e experiências apreendidas também na relação com o outro, entendendo a formação não como uma ação simples.

[...] exterodeterminada, não é um método, não é uma técnica, não é um processo de maturação, não pode ser confundida simplesmente com capacitação, preparação, treinamento, disponibilização de informação, ou mesmo educação, nem com ensino ou aprendizagem, bem como não é a capacidade de guardar informações nem de armazenagem de um corpus de conhecimentos, e que o homem existe em formação, faz-se necessário colocar em termos conceituais que a formação se realiza na existência de um Ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprender com o outro, suas diferenças e identificações (heteroformação / transformação), consigo mesmo (autoformação), com as coisas, os outros seres e as instituições (ecoformação), emergirá formando-se na sua incompletude infinita, para saber-refletir, saber-fazer e saber-ser, como realidades inseparáveis, em movimento, porque constantemente desafiadas. Mediado pelos saberes da experiência, pela intuição, pelos afetos, pelas suas condições sociocognitivas, culturais e institucionais, poderá emergir qualificado ao aprender a aprender, a reaprender e a desaprender com os conteúdos históricos e das realidades que o desafiam, refletindo criticamente sobre a própria experiência formativa que vive (metaformação), aprendendo de forma implicada, portanto. Capaz, em termos técnicos, éticos, políticos, culturais e afetivos, de compreender, atualizar, criar, avaliar e refletir criticamente conceitos, situações e ações para as quais e nas quais foi formado.

As ideias do autor referenciado contemplam o sentido de formação que atravessa outras dimensões como a autoformação, o movimento que o indivíduo estabelece com ele mesmo, a heteroformação, do qual ele realiza com o outro, com “as coisas”, segundo Macedo, e a ecoformação, em que perpassa a relação que os estudantes-professores de Pedagogia do PARFOR mantêm com a UFPI, com a escola, com o contexto do qual fazem parte, pontuamos essas 03 (três) dimensões por permear nesta pesquisa.

A partir das colocações expressas, apresentamos o tópico seguinte que trará como discussão a importância, contribuição e dificuldades enfrentadas por professoras-estudantes do curso de Pedagogia da UFPI no âmbito do PARFOR.

3.2 Conexão entre mundos na formação inicial das professoras-estudantes do Curso de Pedagogia-UFPI no âmbito do PARFOR: o sistema legal e o sistema real

Considerando o contexto de formação das estudantes-professoras, antevemos a necessidade de se pensar nas reais situações que esses professores passam para legitimar sua profissão. Dessa maneira, partimos de um contexto de lutas, de interesses políticos, sociais, econômicos, de mudanças, mas também de estabilidade no centro dessa discussão, o que acarreta uma fragmentação na formação de professores, na qualidade do ensino, por atender uma formação centrada no fazer docente que traz indícios da formação tecnicista (AZEVEDO et al, 2012) que circunda a década de 1990 mesmo já predominando um outro formato de formação do professor-pesquisador (AZEVEDO et al, 2012), ainda que o contexto exigisse uma ruptura na ordem fixada dos anos 1970 para atingir as mudanças e as necessidades de uma sociedade na qual ainda era visível uma formação no fazer dissociado do saber para fazer, e de pesquisar esse saber para desenvolver um trabalho que atendesse as necessidades do professor no ambiente profissional e pessoal, pois vida e trabalho são relacionais, inseparáveis (MILLS, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, ao tratar as questões que envolvem a formação docente, impõe a necessidade de repensar, como um todo, o processo de formação docente. Nesse sentido, Pereira (2000, p.73) alerta que:

[...] essa Lei determina que a formação docente para a educação básica aconteça em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais a oferta em nível médio, na modalidade normal.

Com base na lei, percebe-se que por um lado abrem-se as possibilidades de formação dos professores, o que pode acontecer em nível superior ou médio, e por outro criam-se condições para que esse processo de formação aconteça em Universidades, Institutos Superiores ou Licenciaturas especiais também para portadores de curso superior.

Visualizamos, com base em Brzezinski (2008, p. 173), que a década da educação tem expressado

[...] o vigor das políticas públicas neoliberais, em sintonia com a perversidade das relações de desigualdade social mais acentuadas pelo capitalismo brasileiro, a partir dos anos 1970. Os discursos dos executores de políticas educacionais da década da educação (século XXI) vêm contribuindo para reafirmar que o campo da educação é estratégico para o desenvolvimento do país inserido no mundo globalizado.

Contraditoriamente, porém, as ações governamentais se pautam ideológica, política e economicamente nas determinações do Estado mínimo, como que não existissem evidências de que as desigualdades sociais provocadas pelo descaso das autoridades com as políticas públicas precedem à problemática da escolarização [...].

Dessa forma, a necessidade de formar professores compreende o ato de refletir sobre a própria prática, sendo necessárias condições ideais para que o professor possa desenvolvê-la, o que somente será possível se houverem políticas públicas com interesses de melhoria tanto da estrutura da escola e do ensino públicos, quanto da qualidade da formação de professores em exercício, exigindo uma maior atenção nessa categoria por reconhecer que são professores atuantes e que a formação inicial construída no *lócus* formativo precisa contemplar a realidade por eles vivenciada, como menciona Francisca, uma das interlocutoras do estudo: “o currículo do PARFOR é igual ao da graduação; a formação é acelerada, quando iniciamos a disciplina, tipo, pela manhã, à tarde já temos seminário, não temos tempo para estudar, dificultando nosso aprendizado”.

Essa formação se manifesta pelo fato do próprio processo formativo instituído pelo PARFOR desconsiderar tratar-se de um contexto construído por professores que desenvolvem uma prática que é relegada pela construção teórica no âmbito da instituição formadora. Logo, a participação efetiva do docente no processo de reflexão, cujo centro é sua prática, é de fundamental importância para que esse tenha plena consciência do seu fazer enquanto docente. No entanto, é necessário compreender que há uma dualidade na formação dos professores, pois de acordo Guedes (2006, p. 69)

Mesmo garantindo a formação docente nos cursos de Pedagogia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, no seu artigo 64, ainda mantém a garantia da formação dos chamados especialistas da educação, ao tempo em que define a missão do Curso de Pedagogia. [...] a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da Instituição de ensino, garantida nessa formação, a base comum nacional.

Isso coloca em evidência a garantida formação dos especialistas definida no artigo 64. Nesse sentido, fica estabelecido quem deve formar os profissionais da educação, pois “a partir da criação e instalação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores, ampliam-se as discussões sobre as questões da formação de professores para as séries iniciais no Curso de Pedagogia” (GUEDES, 2006, p.69).

Há discussões no sentido de reverter o quadro de que, “a formação em nível superior de professores contido no Decreto nº 3.276/99 de 06/12/1999”, determina exclusividade para

sua realização em cursos normais superiores, ou seja, habilitavam os professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em que prevalecia uma formação com forte caráter tecnicista para esses profissionais, desfavorecendo, portanto, a construção e reflexão do conhecimento.

Diante desta configuração surgem manifestações com a finalidade de alteração do Decreto nº 3.276/99. Esta discussão provocou mudanças a partir do Decreto nº 3.554/00 de que “os Institutos Superiores deixam de ser os espaços exclusivos de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, e garante aos cursos de Pedagogia de, também, formar professores para esses níveis de ensino” (GUEDES, 2006, p. 70).

A partir dessa reformulação, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 05/2005, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que logo no artigo 2º assegura a formação à docência, conforme destacamos.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

A necessidade de atender aos profissionais em exercício docente sem formação adequada, segundo a LDB nº 9.394/2006, forçou a União a instituir uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que foi consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e que traz no artigo 1º [...] a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Essa política se delineou, inicialmente, com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Para Ferro (2011), a partir das necessidades que são colocadas pelos municípios, Estados e Distrito Federal, através dos Planos de Ações Articuladas (PAR), se implantou a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo como finalidade organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada em consonância com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. É das palavras de Ferro (2011, p. 04) que emerge uma compreensão sobre o PARFOR:

No contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituído, por meio da Portaria Normativa nº. 9 de 30 de junho de 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), que se configura como o resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação - MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) ou que atuam fora da área de formação.

Diante dos argumentos que justificam a criação e implementação do referido Plano e acordo com o Decreto nº 6.755/2009, o MEC delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pela condução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR, ofertando todas as licenciaturas das áreas do conhecimento da educação básica.

Segundo o Manual Operativo do PARFOR (2009, p. 1), o acesso dos docentes à formação requerida pela LDBEN é realizado por intermédio da oferta de turmas especiais, nas Instituições de Educação Superior - IES, em curso de:

I-Licenciatura: para docentes ou tradutores interpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atuam em sala de aula;

II- Segunda licenciatura: professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica;

III- Formação pedagógica: à docentes ou tradutores intérpretes de Libras, com nível superior em curso que não seja de Licenciatura, que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

A partir das possibilidades definidas no referido Manual, nosso estudo tem como foco a licenciatura, também conhecida como primeira licenciatura, cujo público alvo se constitui de professores-estudantes que buscam a formação inicial como possibilidade de legitimar sua situação enquanto professor atuante do ensino fundamental e que não tem, ainda, formação exigida pela LDB 9394/96.

Essa compreensão é percebida na fala de Beth ao esclarecer que “[...] durante a formação inicial tudo que a gente tem aprendido ali tem sido muito bom, muito útil [...]” que “[...] tem muita coisa boa, cada professor nos ensina, apesar de ser muito corrida, cada semana, mas tem professores bons que tem passado muita coisa, nos orientado muito bem [...]”, quando estão passando os *slides*, estou copiando, então para mim fica guardado para utilizar depois e é muito interessante a maneira que eles passam e que a gente se vê. A gente coloca em paralelo e vê que realmente a gente está precisando na sala de aula [...]”.

A postura assumida pela interlocutora reforça a importância da formação inicial no sentido de atender a realidade dos professores em exercício sem a formação adequada, na medida em que a formação não evidencia apenas os conhecimentos específicos, mas direciona também os conhecimentos e a experiência que eles constroem e reconstruem na sala de aula e no seu processo de ser aprendente.

Essa percepção fica evidente na fala de Rosilma, que expressa de forma sensível suas necessidades e os objetivos atingidos e os que busca alcançar, isso pela oportunidade do PARFOR. Mesmo com suas carências por não ter local fixo para comportar os professores-estudantes, está contribuindo para o profissional que é, visto que, essa formação inicial, como revela a interlocutora, “contribui e muito, contribui demais, apesar que é corrido o que fica, fica com você, ele contribui demais, a sua prática toda você muda totalmente [...]”. Ela enfatiza mais sobre a contribuição dessa formação inicial para o seu fazer docente: “[...] uma grande contribuição porque, porque eu aprendi novos métodos, aprendemos a trabalhar tecnologia. É que hoje se você não souber, ainda me sinto leiga porque não tenho muita prática, mas eu sei a importância, que eu preciso, e preciso para meus alunos, então ela contribuiu de várias formas; você sabe agir em certas situações e muita coisa a gente aprendeu aqui [...]”.

Dessa escuta sensível foi possível aprofundar o sentido da formação para Rosilma, trazendo neste espaço a compreensão de Barbier (1998, p. 97) que focaliza a expressão de Jacques Ardoino “atribuir um sentido” e não de impô-lo.

Assim, enfatizamos que o sentido de formação foi de aprimoramento dos conhecimentos experienciais e pessoais, ou seja, a formação inicial veio atribuir sentido à vida e ao profissional que se constitui dia a dia, o que Rosilma complementa ao dar exemplos de autoformação e heteroformação articulados na sua experiência de vida: “[...] na aula passada, matemática, Metodologia da Matemática, teve uma questão, o professor pediu para a gente ensinar. O professor da Matemática da minha filha ele cortou a prova porque ela apenas fez os cálculos e só colocou a resposta ela apagou os cálculos e ficou somente as respostas porque ele fez isso, quer dizer, são questões como essa que você aprende aqui e você leva para sua sala, e que você também não vai contribuir só para seus alunos, para sua vida, para seus amigos, para sua família. Eu já sei, agora eu já sei, e agora eu tenho como reivindicar. Tenho como agir porque eu aprendi que é assim, entendeu[...]”.

É, portanto, desse atribuir sentidos que outros vão sendo ressignificados e (re)construídos, pois a forma como é dada a importância para esta formação atinge a potencialidade de cada professor e, assim, absorve e age a partir de sua visão de mundo, de vida e de formação.

4 SENTIDOS DE DOCÊNCIA DE PROFESSORAS EM FORMAÇÃO E EM EXERCÍCIO

Atentos ao título deste capítulo, impulsionamos o leitor a questionar-se: professoras em formação e em exercício? Nosso pressuposto aqui parte da construção de experiências, de teorias, de epistemologias e da metodologia que possibilitaram capturar os sentidos de docência que os estudantes-professores desenvolvem tanto em processo de formação no PARFOR quanto naqueles construídos antes dessa formação, tendo em vista, a necessidade de regularizar a condição de professores sem a formação inicial instituída pela LDB nº 9.394/96 com base na Constituição Federal de 1988. Partindo da necessidade de compreender o princípio da educação que contempla a melhoria do ensino, elegemos como parâmetro a qualificação dos profissionais de ensino por meio de programas de formação que os possibilitem atuar no contexto educativo e os capacite a promover mudanças no ensino, na busca pela melhoria da qualidade da educação.

A partir desta partida instigadora, registramos os objetivos deste capítulo: apreender os sentidos de docência/ser professor, dos professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR e compreender as contribuições do PARFOR na formação e (re)construção do sentido de docência, considerando que esses são (re)construídos nas relações instituídas e instituintes de modo prático, cognoscentes ao mundo vivido e revivido por meio das narrativas de vida que são tecidas por cada um e têm valor significativo no processo de formação do Ser, pois como aborda Dominicé (2012, p. 29), “a formação de cada sujeito constitui um enriquecimento da maneira de pensar a formação”.

Discorreremos sobre perspectivas de estudiosos acerca da amplitude do objeto formação que se configura em questões de interesses, tensões, conflitos, projetos, e neste estudo partimos de contextos moventes, ou seja, da dinamicidade de experiências vividas, dos desejos pessoais e profissionais construídos ao longo da formação do Ser.

Capturar o sentido de formação nos exige, enquanto atores de contextos, cidadãos conscientes ou não do nosso papel na sociedade, de profissionais que buscam a melhoria de questões que incidem na prática, de pesquisadores atentos às microssituações oriundas a realidade, fazer escolhas de métodos e teorias que favoreçam a apropriação dos símbolos transpostos pelos estudos antropológico, sociológico, econômico, estético, ontológico e cultural.

Desse sentido, no que tange aos tipos de formação, a rigor da cientificidade são conhecidas diversas terminologias, dentre as quais destacamos a inicial e a continuada, esclarecendo que o cerne deste estudo é a formação inicial de professores em atuação.

Quando nos referimos à formação inicial apontamos os estudos de García (1999) que direciona o olhar desse objeto desejado e implicado que se constitui nas tensões e transgressões, a partir de diversas perspectivas, não fragmentando seus objetivos, metas e finalidades, mas proporcionando uma leitura diacrônica e inter-relacionada dos sentidos postos, que de certa maneira se cruzam e se distanciam, pois o olhar e a discussão transitam em outros olhares e perspectivas sobre a formação.

Dessa forma, destacando a discussão em torno do pilar formação continuada, atualizamos a compreensão a partir de estudos de nossa autoria, sobre essa temática (GUEDES, MONTEIRO, 2011), afirmando que a formação continuada deve ser desenvolvida de modo a favorecer ao professor o autoconhecimento da sua prática e a possibilidade de refletir sobre as atividades de ensinar e de aprender no contexto da educação superior, superando assim os modelos que se ocupam de treinamentos, reciclagens e atualizações que muitas vezes são realizados e que em pouco ou quase nada contribuem nesse processo de se autoconhecer.

Da possível articulação entre a formação inicial e a continuada, convém refletir sobre a formação existencial, entretecendo nos sentidos de docência que envolvem o ponto de vista de quem vive e sente as tensões, as dificuldades, os anseios, os dilemas da profissão que, também, permeiam no Ser que se constituem, quer dizer, as professoras-estudantes ao mesmo tempo em que se formam, formam alguém, alteram e modificam a si e ao outro, pois transcendem requisitos determinados pelo meio, e modelam o modo de ver e entender o mundo pelas suas ações experienciais.

Nessa direção, apreendemos sentido de docência, ou *docências* das interlocutoras desse estudo, que iniciam o percurso profissional sem a formação inicial, produzindo com o intuitivo, repetitivo, espontâneo construído e revisto por práticas de professores experientes, ou seja, construídos e reconstruídos na profissão pelas vivências ordinárias de ser professor.

Na ordem estrutural da escrita deste capítulo, que não adota a linearidade dos fatos, apresentamos os conceitos fundamentais que dão sustentação a este estudo e que são favoráveis à compreensão e descrição das trilhas de formação de professoras-estudantes e os sentidos de docência que são (re)construídos por meio deste processo. A necessidade de revelar esses conceitos é oportuna pela possibilidade de enxergar a perspectiva teórica e metodológica adotada, e a opção de compreender os “achados” através da análise da

conversação enquanto estudo das estruturas formais da linguagem como campo permanente de preocupação da Etnometodologia, quando Coulon (1998, p. 8) esclarece que

Contra a definição durkheimiana da sociologia construída a partir da ruptura com o senso comum, a etnometodologia mostra que temos à nossa disposição a possibilidade de apreender de maneira adequada aquilo que fazemos para organizar a nossa existência social. Analisando as práticas ordinárias no aqui e agora sempre localizado das interações, ela vem somar-se a outras correntes mantidas à margem da sociologia oficial, em particular a sociologia de intervenção que leva também em conta o fato de todo o grupo social ser capaz de se compreender a si mesmo, comentar-se, analisar-se.

Corroboramos com o pensamento do autor ao tempo em que compreendemos que os conceitos são permeados no aqui e agora, expressados numa autoformação que antecedeu a formação inicial, na heteroformação formação que visa o outro e pode transformar o outro visto as relações mantidas entre o Ser e o mundo e a ecosformação, que articuladas com o meio natural, interferem nessas relações.

Nessa direção compreendemos que sentir o outro e sentir-se no outro é configurado por Araujo (2011, p. 118) como “um processo de autoformar-se, de se auto-observar, atentos ao olhar mediador do outro e do mundo que os modifica, toca e os transforma”. Depende de fatores internos e externos para acontecer, ao mesmo que precisa autoobservar-se para sentir que as ações diárias podem transformar o mundo. Apesar de alguns conceitos já estarem presentes aqui, relacionamos os demais que se manifestam por todo o estudo: autoformação, heteroformação, ecosformação, relação, implicação, influência e docência, visualizados nos “achados” a partir da observação participante e da narrativa.

Os achados aos quais nos referimos, ganham solidez nos escritos de Goodson (1992, p. 67) que nos instiga a enxergar que “o projeto que recomendo respeita à reconceptualização da investigação educacional, de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”, o que foi possível sentir e enxergar nas expressões verbais e não verbais das professoras-estudantes de Pedagogia do PARFOR. Uma voz, como confirma o autor, articulada, pois não era presa a um discurso individual, mas a um coletivo, partindo de experiências de professoras sem formação inicial e aprendidas pela relação de mundo, de escolhas, tais como obter a certificação, mas também, da contribuição da formação inicial para a (re)construção dos sentidos de docência.

Nos tópicos seguintes contemplamos os sentidos de docência das professoras-estudantes articulando a experiência e a formação inicial instituída pela academia, bem como a contribuição do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica -

PARFOR, do curso de Pedagogia, como possibilidade para a (re)construção dos sentidos de docência.

4.1 Sentidos de docência que antecedem a formação inicial

Nos ditos de Beth constatamos que a profissão docente é carregada de intenções burocráticas que visam adequar a realidade educacional às exigências do período vivido. Evidenciamos essa realidade quando a interlocutora expõe que no início de sua prática, meados do ano de 1987, ser professor ainda tinha um caráter prático, ou seja, o fazer era visto como uma necessidade imediatista. Esse modelo conhecido como racionalidade técnica era predominante nos anos de 1980, como afirma Diniz-Pereira (2010). Na narrativa de Beth constatamos um dos objetivos desse modelo de solução instrumental de um problema, ou seja, resolver a necessidade imediatista dessa época que era a falta de professores para atender ao contexto educativo: “é, no interior, às vezes você com o ensino médio você já leciona por falta de professores. Então eu só tinha o que, o ensino médio e eu fui, aí eu comecei a trabalhar com eles na questão de leitura”. A professora começa a profissão com um fazer intuitivo, repetitivo, onde as ações são realizadas no dia a dia como uma espécie de obrigação: “quando você tem amizade com alguém [...]”. “[...] e está tendo vaga eles vão te colocando para lá”, ou seja, para atuar no âmbito educativo, mesmo sem a formação mínima.

À luz da concepção de Brito (2006, p. 44), nos apropriamos da compreensão da formação inicial para professores que “[...] dá-se num processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, destacando-se, nesse processo, a importância da formação sistemática, articulada com a realidade socioeducacional”.

Ser professor, reconhecendo como profissão, não foi inicialmente o sentido que Beth construiu na sua prática, isso porque faltou no início da docência esse processo dinâmico de construção de símbolos para reconhecer os significados do ser e fazer-se professor. Dessa forma, sua prática acarretou um descompasso à realidade de ser professora, que poderia comprometer o desenvolvimento do alunado e do professor, deixando de apreender o papel de mediador, construtor e transformador do contexto no qual vive. Ou seja, essa postura, considerada de certa forma alienada, compromete o desenvolvimento dela e de seus alunos, pois suas marcas profissionais e pessoais conduziram ou à postura de libertação ou à postura de alienação.

Nesse sentido, entendemos por meio do que foi narrado que a prática de Beth, segundo Carvalho (2006, p. 12) pode ter a dimensão “prático-utilitária/ reiterativa/ espontânea, como ação que tem um fim em si mesma; ação que resulta na produção de objetos para satisfazer as necessidades imediatas da vida cotidiana; ação alienada do sujeito fazedor do objeto”.

Tratemos de entender essa dimensão da prática como utilitária, reiterativa e espontânea a partir da concepção da autora quando nos instiga a transcender uma prática reprodutora, uma vez que o objetivo do seu estudo é analisar perspectivas teóricas sobre as práticas a fim de visualizar a transposição de um nível de consciência a outro, como exemplifica ao privilegiar desde da prática reprodutora a uma consciência da prática.

Dessa forma, não temos interesse de elevar a discussão para essa consciência da práxis, pois aprofundamos nossas análises na importância dada à consciência ou não das atividades das professoras-estudantes, pois quando Beth assume que entrou na docência por outros meios, que não tinha a formação necessária para atuar, ela confirma um entendimento das regras postas pela sociedade de que é preciso construir através da fundamentação teórica os sentidos de docência que serão adquiridos na formação inicial possibilitando, dessa forma, a apropriação de elementos para compreender o cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, desconsiderar as experiências desta professora seria o mesmo que apagar as histórias de vida e de formação e deixar de perceber que suas escolhas foram sendo construídas pelas necessidades de garantir uma profissão. Nesse realce de histórias de vida e de formação, os apontamentos de Josso (2004, p. 38) alargam nossa compreensão sobre a formação e a autoformação, a fim de entender que as experiências delineadas foram sendo desenvolvidas através de práticas intuitivas e espontâneas. Dessa forma, nos apropriamos do sentido de formação, quando a autora destaca que:

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 [...].

Os sentidos expressos de formação contemplam dimensões que transitam no eu ator de histórias, de construções, de desejos, assim como no eu profissional que vai se definindo pela combinação do pessoal e do profissional. Portanto, a formação deixa de ser pensada apenas como processo construído no âmbito institucional e passa a ser considerada como uma

experiência em atos de sentidos, existencial. Por afirmar essa existência necessária para o sentido de formação, dialogamos com Paim (2012, p. 120) que compreende a formação como

Um *continuum* e se processa ao longo da vida de todo sujeito. Requer que se perceba e compreenda esses sujeitos na sua existencialidade; como seres que pensam, sentem e agem. Por isso, a formação sempre vai se constituir em espaço/tempo de aceitações e resistências; de consensos e dissensos; de transgressão ao pré-estabelecido; de autorização do sujeito que se forma mesmo que o currículo deseje conduzi-lo em sentido contrário.

Desse sentido capturamos os indícios de uma formação existencial que dita a partir das experiências, o espaço/tempo de partida da professora e a itinerância ordinária que conduz sua prática docente, considerando que ela se apropria dia após dia de elementos, mesmo sendo reconhecida pelo imediatismo, sem o viés necessário à docência, que é a pesquisa. Ela ainda firma no contexto da escola a profissão docente que norteia sua condição de aprendente.

Ao reconhecer que essa condição ultrapassa os muros da academia, visualizamos as nuances contidas nesse conceito que passa a ser encarado, como afirma Josso (2004, p. 19), do ponto de vista do aprendente. Daí trazemos o termo aprendente na perspectiva que enfatiza “*o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem*” (grifo da autora), que pode vir a aprender com o tempo e com o espaço. Isso é evidente nas narrativas de Francisca ao revelar sua entrada na docência: “entrei na docência em 87, logo assim que terminei o magistério ingressei na sala de aula, em União, minha primeira escola foi uma escola de freira”.

O início da docência para a interlocutora foi difícil, pois ela não tinha as habilidades e competências oriundas do processo de formação inicial. Isso se configura como um ritual, pois saiu do magistério e foi para a sala de aula exercer o ofício de ser docente, dificultando sua imersão no ofício de ser professor por não ter o mínimo instituído, que é a formação inicial. O tempo/espaço vivido por Francisca simboliza na absorção da racionalização técnica de ser professor, de não refletir, questionar e compreender as microssituações da sala de aula.

Com base nesse sentido, expomos o que Rosilma vivenciou no início de ser professora sem a formação inicial: “eu fiz o Pedagógico lá no Instituto de Educação Antonino Freire durante três anos”, ou seja, “eu fiz o científico primeiro”. E o significado de científico para Rosilma é: “é tipo o preparatório para o vestibular, naquela época era assim. Eu fiz o científico e estudei três anos. Quando eu terminei o científico, assim, eu precisava fazer o vestibular, não, mas eu precisava ganhar dinheiro, então eu fui escolher um Curso que me

desse uma profissão, mas não foi só por isso, eu também por vocação mesmo, eu sou professora por vocação, não tenho vontade de sair da área”

As teorias que davam a base fundamental para o desenvolvimento da prática eram apenas de cunho didático, pois como Rosilma evidencia nesse tempo/vivido, o Pedagógico possibilita trabalhar “com metodologias, como você vai trabalhar na sala de aula, né, a gente trabalhava como as metodologias, tinha didática, matemática, então assim, ela dava subsídio para você trabalhar em sala de aula”.

Fica elucidado por meio das falas das interlocutoras o sentido de ser professor construído na necessidade de ter uma profissão, mesmo sabendo que essa profissão tem uma base teórico-metodológica – as metodologias – como suporte para o professor construir e fazer uso das habilidades na sala de aula, exercendo a profissão e se posicionando diante de dificuldades tanto da superação da racionalidade técnica quanto dos etnométodos construídos nas atividades diárias onde a formação adquirida pelo magistério garantiu as condições para o exercício profissional.

Dessa forma, o estudo de Guarnieri (2000, p. 05) nos aproxima e nos distancia quando destaca “[...] que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor” e nos autoriza a apreender que as professoras-estudantes do PARFOR tornaram-se docentes no exercício da profissão, a partir da experiência das suas atividades práticas o sentido de docência que foi sendo desenvolvido e fortalecido.

Enquanto nos distanciamos por expressar que “[...] tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente”, reconhecemos a relevância dos conhecimentos teóricos, apesar das professoras deste estudo só reconhecerem essa teoria construída na academia, depois de anos de experiência em sala de aula, o que nos leva a indagar: então, como tornar-se professor sem os conhecimentos teóricos? Podemos considerar a sua atuação como promotora de conhecimentos sistemáticos e de saberes? E a implicação com seu contexto educativo, com os alunos, e com os professores pode ser enfraquecida pela falta de construção teórico-acadêmica?

Esses questionamentos incidem no campo da autoformação e heteroformação, pois as experiências fortalecem o ser em processo, suas decisões, suas ambições, suas conquistas e as relações que as professoras estabeleceram ao longo da atuação profissional na escola, *lócus* de partida que concretiza sua condição de professora.

A escola, enquanto lugar que consolida ritos de passagem das professoras, que conduzem as relações com os pares (professores, alunos, direção, família e comunidade) e que

participa da existência do Ser na medida em que dá tintas à sua história, pois vai sendo tecida pela condição de aprendente, pode definir tipos de formação para convergir na formação como base existencial do Ser que constrói normas, códigos e se estrutura e se edifica nesse lugar.

Nesta linha de pensamento, corroborando com Augé (1999, p. 53), que envolve nossas convicções nas ambivalências das relações, na medida em que as professoras-estudantes controlam seus medos, inseguranças, dificuldades, e desafios, vêm à tona ambivalências de condições individuais/coletivas que transitam na identidade/alteração, quer dizer, “o trabalho ritual, desde que somos aptos a compreender seu movimento e finalidade, baseia-se sucessiva ou simultaneamente no ato de pertencer a ‘classes’ ou a grupos e nas definições mais exclusivas e mais íntimas da pessoa humana [...]”.

O professor que ensina, aprende e visa transformar esse lugar, inspira em suas ações a melhoria do outro, os modos do outro, sendo esse outro o aluno que vê o mundo e nele se imagina. As relações são estabelecidas, as normas começam a se estruturar e a noção de vida existencial passa a ser influenciada pelas atitudes e pelos códigos. Nesse contexto, o Ser passa a ser visto como aprendente de valores culturais, sociais, religiosos e ontológicos, composição urdida pela sociedade que influencia nas decisões a serem adotadas para melhoria do bem comum, a vida em processo de formação. Elevando essa formação existencial, consideramos o que Macedo (2010, p. 160) se autoriza a dizer que:

[...] *somos uma relação*, uma alteridade relacional, e como tal nos formamos; que *somos entre-dois*, o *homem-com-o-homem*, evidenciado pela experiência dialogada; *somos entre-nós* que é caracterizado pela condição de *para-o-outro*, com a ascensão de um terceiro, a sociedade, que dialeticamente nos organiza; *somos relação* como origem de um nós, como forma de proximidade; *somos intercompreensão* dentro de um contexto de ação comunicacional (grifos do autor).

A existência atravessa nossa vida nas relações com o outro entre-dois, com o mundo para-o-outro, exigindo uma intercompreensão de nós. Aprender, na visão do outro, é estar de acordo com o que dialeticamente é organizado pela sociedade, um padrão sistemático de formação educacional. O aprendizado pode assumir essência individual e coletiva quando passa a ser dialogicamente comunicável, mesmo quando desenvolvido pela não consciência dessa ação. Isso foi evidente nos “achados” da pesquisa ao constatar que as interlocutoras exerciam a docência de maneira espontânea, o que dava o sentido abrangente da intercompreensão de um contexto.

Permeada nesse sentido, Francisca nos encanta entre-ditos, entre-nós que visa o para-o-outro, ou seja, os etnométodos inspirando sua experiência profissional. “Dificuldades, se eu tivesse sido preparada no tempo que eu estudava, não tinha passado por tantas”. Mesmo com as dificuldades assumidas, ela estabelece a relação como origem de um nós: “[...] eu observei sempre, quando eu fazia na sala de aula eu não sabia que era seminário, não sabia sistematizar, sabia que tinha que fazer na sala de aula, tinha dia que dava aula até debaixo do pé de manga, levava eles para fora da sala fazia uma roda de leitura, fazia com que eles comentassem o texto, e sempre todos eles, deixava a vontade e deixava eles falarem”. Não consciente da teoria, as suas ações moldam/formam a professora e seus alunos, pois elas reconstroem um sentido de formação visto que, “toda formação implica em autoformação, o que não nos impede de criar condições para que ela tenha terreno fértil, enquanto uma responsabilidade pedagógica, ética e política dos formadores, suas ações e instituições” (MACEDO, 2010, p. 68).

Desta perspectiva, o aprendizado em fecundidade acontece tanto no contexto da academia quanto no âmbito escolar na medida em que ambos os campos (UFPI e escolas) consideram a formação em atos e em sentidos, envolvendo os sujeitos no processo, exigindo o comprometimento de suas ações e decisões perante as políticas instituídas dentro e fora desses mundos e isso infere na implicação dos agentes, quando a relação é indispensável, pois envolve a necessidade dessa relação para que possam atuar no aqui e no agora, considerando passado/tempo/presente, projetando perspectivas de mudanças e melhorias para essas zonas de vivências e possivelmente de experiências. De acordo com esse envolvimento, reforçamos o valor da formação concordando com Araujo (2011, p. 77), de que a formação engendra um componente pessoal,

[...] pois esta não se confina a um discurso técnico ou instrumental, meramente. O componente pessoal evidencia um discurso axiológico, que inclui finalidades, metas e valores, e, portanto, ressalta fins ou modelos a alcançar, conteúdos e experiências a assumir, as interações do sujeito com o contexto social, cultural, axiológico, estímulos e planos de apoio no processo.

Dialogicamente, estas relações que transitam no componente pessoal confirmam a presença da autoformação, envolvendo investimentos que incluem, seguindo a linha de pensamento da autora referenciada, finalidades, metas e valores e se constituem nas interações do sujeito com o contexto social, aproximando o polo da heteroformação, que visualizamos nos estudos de Macedo (2010) quando faz uso e se apropria dialeticamente do que é entendido na concepção de outros pesquisadores e nas relações com o visto e o sentido das pertencas do

mundo em movimento. Com essa compreensão, Macedo (2010, p. 73) tece diálogo com Carl Rogers “quando se diz que a aprendizagem é sempre um fenômeno relacional, potencializando sua constituição interativa, *intercompreensiva*, estamos reconhecendo que a formação se realiza no *contato*, no *contato* significativo com o outro e consigo mesmo” (grifos do autor).

A relação constituída é vista de dentro, da pessoa em processo de formação e do profissional que também está em formação, a inicial. Esse tecido pode ser exemplificado nas ações de Francisca, pois sua formação existencial evoca um sentido de compromisso político, ético e social quando imprime no seu dia a dia um olhar sensível às atividades de ser professora, pois antes de estar na formação inicial ela exercia o desejo de formar o outro, “fora da sala de aula fazia roda de leitura”, procedimento utilizado nas ciências humanas, oriundos de pesquisas qualitativas que tem como objetivo escutar o outro e perceber por meio dessa escuta, definida por Barbier (1998) como escuta sensível, a afetação que os alunos provocaram na professora, exigindo uma modificação no fazer e ser professor, quer dizer, no âmbito escolar.

Essa escuta não é fragmentada ou enfraquecida pela voz, pois o que se vê e se escuta são as tonicidades que esse conjunto (voz, expressões, gestos e piscadelas) manifesta. As piscadelas são exemplo forte nos estudos de Geertz (2012) que, segundo ele, aproxima ou distancia o pesquisador do objetivo do estudo, de uma descrição densa, impedindo o pesquisador de compreender essa escuta a partir do lugar de onde elas são lembradas, direcionadas e intencionadas.

É, portanto, esse lugar como lugar de experiências vividas, que afeta a imaginação da professora quando ela impõe valores que antes da formação inicial eram prescritos por professores mais experientes. Neste fio, somos envolvidos por vidas tecidas nos fios de relação, pelo contato próximo com elas: entre-nós. A escuta sensível serviu para auxiliar a reconhecer que “[...] a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER, 1998, p. 94).

O valor dessa postura facilita abarcar os pormenores dos “achados”, pois descrevemos em profundidade, adotando posturas multirreferenciais, articulando a formação inicial com a formação do Ser, visto que partimos das bases existências para permear o processo e perceber diante do que é posto pelas relações, os contextos vividos pelas professoras-estudantes e até que ponto eles contribuem ou não para a (re)construção dos sentidos de docência. Diante do exposto, da formação/autoformação contidas na implicação,

relação e influências que fazem parte da pessoa e do profissional que se forma, buscamos pensar no outro que é afetado pelas ações das professoras-estudantes de Pedagogia do PARFOR que visam à melhoria da formação e do contexto de atuação.

4.2 Professora e estudante: uma formação implicada

A possibilidade de visualizar a apreensão dos sentidos de docência/ser professor dos professores-estudantes do Curso de Pedagogia-UFPI no âmbito do PARFOR e desvelar para a cena deste capítulo, as experiências vivenciadas pelas professoras-estudantes, nos autoriza ao diálogo/dialético com os campos da formação, trazendo assim a implicação como conceito forte que permeia nossa conduta e direção, tendo em vista as escolhas metodológicas, teóricas e epistemológicas assumidas.

Deste sentido, as falas das interlocutoras nos impulsionaram a compreender a dimensão constituída da formação que atravessa sua vida e sua profissão. E diante dos posicionamentos assumidos por elas e que provocaram nosso envolvimento nas suas realidades, entrecruzamos suas implicações com a nossa enquanto pesquisadora interessada com a realidade e os contextos investigados.

Focalizamos assim, a partir das narrativas, compreender o desejo de buscar a formação, a contribuição da formação inicial para os sentidos de docência e os sentidos (re)construídos de ser professora em processo de formação.

A interlocutora Beth expõe que o desejo de buscar a formação foi pelo fato de não ter a primeira licenciatura (expressão utilizada pela política de formação, no caso o PARFOR, para definir o público que não tem a formação mínima). Apreendemos esta fala quando diz: “[...] assim para ser sincera nunca quis Pedagogia, já disse para alguns professores lá, que eu odiava esse nome Pedagogia; não gostava, detestava e como eu não tinha nenhum curso superior e no PARFOR não pode fazer um segundo se não tiver a formação inicial Pedagogia eu fui *obrigada*”. Enfatizando o termo “obrigada”, capturamos que antes de estabelecer relações com seus pares a professora Beth se via presa a exercer uma ocupação sem um desejo libidinal, recaindo no fazer por fazer, na imposição das regras institucionalizadas pela situação real, de buscar a qualificação, no entanto, o contato com seus pares, com os conteúdos, sendo visto como relacionais, foi aflorando e passando a ter sentido relacional com os outros e com as finalidades da formação: “[...] agora estou gostando na verdade porque tem algumas matérias, assim, que a gente gosta muito mais, mas estou gostando, aprendi muita coisa lá [...]”.

Atentos à impressão inicial de Beth acerca do processo de formação, percebemos o incômodo da interlocutora por fazer um curso, de certa forma, obrigada, conduzindo a perceber que antes seu desejo era apenas de certificação da primeira licenciatura. A convivência com os outros (professores-formadores, professores-estudantes, escola e Coordenação do Plano) mobilizou o desejo de conquistar a primeira licenciatura, o que nos impulsiona a afirmar que o desejo contribuiu também para avançar nos objetivos que podem ser instituídos ou passarem a ser constituídos pelo instituinte.

E o desejo impulsiona o sujeito a buscas incessantes que inconscientes vão delineando seus gostos e interesses, itinerância e errância provocando uma avidez para as incertezas, e, assim, o desejo toma forma e nome a erosformação (MACEDO, 2010), que possibilita transitar no desejo entendido como “experiência humana fundante das situações de aprendizagem, o desejo constitui a erótica implicada à constituição do sujeito e sua formação” (MACEDO, 2010, p. 78). Do desejo mobilizamos saberes, dúvidas, conhecimentos, que atualiza frente o mundo, as situações que invadem nosso dia a dia. Desejo esse que é fortalecido quando Beth reafirma no seu dito “aprendi muita coisa lá”, e esse aprendizado pode ter via duplas, aprender e estar contribuindo no desenvolvimento de muitos no âmbito da sala de aula, pois os campos da formação (academia e escola) fazem parte da vida das interlocutoras deste estudo.

E exercitando a escuta sensível (BARBIER, 1998) sem encobrir os ditos de Francisca, deixamos aflorar seus desejos para compreender o que levou a formação: “[...] eu não tinha nenhuma formação e como veio sempre tentei vestibular e não conseguia passar e quando veio o PARFOR fizemos a inscrição [...]” o PARFOR possibilitou entrar na academia; “[...] sempre eu queria fazer uma formação, minha mãe, aliás, meus pais sempre queriam, minha irmã mais nova tem duas formações e ela brigava muito porque eu não tinha formação, aí quando veio, eu disse que ia fazer, tinha muita dúvida de como ia ser, se ia ser igual ao período regular, período regular puxa muito né, o PARFOR ele, eu sei que é muito corrido, mas é melhor [...]”.

Nos fragmentos da interlocutora foi possível apreender que o desejo formação provoca outros sentimentos, que a afetam, mas também, afetam quem faz parte da vida dela, visto no desejo da família que instigava Francisca a ver possibilidades de mudanças, de vencer na vida por meio da formação inicial. Corroborando com nossa percepção sobre o desejo formação (MACEDO, 2010, p. 79), imprime que “não há formação sem desejo [...]”. E com o tempo de observação participante aludimos que a interlocutora já se envolvia no campo da academia e, com mais intensidade no campo de atuação, conscientizada de que suas

atitudes poderão modificar as atitudes dos seus alunos. Francisca se dedica à prática exercendo seu senso crítico, ultrapassando os muros da escola, perpassando do instituído de certificar professores em exercício para assumir o compromisso ético, político, social e humano. Francisca exercita a implicação constituída na relação com e sobre o outro, pois é afetada nas significâncias da vida que constituem o ser em processo aprendente.

Neste sentido, o outro exerce papel crucial nos desejos encarnados da formação que vão se moldando em formação aprendente de experiências constituídas pelo tempo/espço das significações diárias que são construídas/modeladas por Francisca. Defendemos, ainda, este engajamento articulada com a erosformação na perspectiva de Barbier (1998, p. 100), a qual “trata-se de uma noção básica em pesquisa-ação [...]”, que sua relevância no campo das Ciências medeia por meio de atitudes e engajamentos do indivíduo interesses e objetivos, ou seja, Barbier (1998, p. 102) chama atenção que implicação, hoje, “o sistema de valores últimos (os que ligam à vida), manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação”.

Damos assim, tintas ao conceito-chave da implicação, nas falas desveladas da interlocutora, considerando o envolvimento do Ser nas atividades habituais, percebendo que, mesmo as professoras não sabendo conceituá-lo, enxergaram nas práticas diárias de ser professor a implicação com a formação no ambiente da escola, quando tiveram a oportunidade de relacionar os saberes experienciais com a teoria e afirmaram que o envolvimento visa o comprometimento da pessoa com questões que estão associadas à vida e à formação.

Situamos dessa forma que tanto o engajamento do professor quanto do pesquisador é necessário para confirmar o sentido de implicado, utilizando o que Barbier (1998) define no uso da implicação como um engajamento pessoal e coletivo do pesquisador e do agente pesquisado, relacionados com a pesquisa.

Correlacionando, ainda, o conceito de implicação com os desejos manifestos das interlocutoras, apresentamos o motivo que levou a Rosilma a buscar a formação inicial que, segundo ela, “[...] era adquirir mais experiências. Eu tinha um desejo muito grande, sabe, era um sonho de cursar o ensino superior, sabe, era um desejo muito grande[...]”. E o desejo mobiliza o ser social, que é conduzido a melhorias, que atravessa o pessoal e o profissional. Da erosformação podemos sedimentar intenções com a vida e formação? As mudanças são possíveis apenas através do desejo que faz parte da constituição do indivíduo?

Esses questionamentos nos direcionam a discussão para compreender a relação entre os desejos e sua implicação percebendo que as mudanças no contexto de lutas e idealizações provocam o envolvimento do indivíduo em ordens constituídas pelas políticas públicas, ou seja, na necessidade de operacionalizar o Plano para dar conta de atender uma demanda de professores leigos ou sem a formação mínima. Os objetivos do PARFOR, enquanto política estabelecida nas bases do neoliberalismo, atendem a essa formação mínima a partir do estabelecido na LDB nº 9.394/96 ao tempo em que mobiliza também as pessoas a buscarem uma formação para regularizar sua situação perante o Estado, considerando o exposto nas disposições transitórias da referida lei, mesmo que esta se constitua em aligeiramento da certificação.

Nesse sentido, entender sobre a imposição do instituído na mobilização dos desejos do indivíduo exige leitura e análise do texto “O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do Brasil a partir da década de 1990” de autoria de Antonio, Silva e Cecílio (s.d.) que apresenta proposições acerca da implementação da política neoliberal no governo de Fernando Henrique Cardoso e postula que esta política apresenta estratégias essenciais, tais como: “o corte nos gastos públicos; a privatização; a centralização dos gastos públicos em programas seletivos contra a pobreza; e a descentralização” (s.d., p. 44).

Contextualizamos essas disputas encarnadas nos desejos de Rosilma que via na formação sistematizada de nível Superior uma possibilidade de concretizar sua atuação e o direito de continuar exercendo seu ofício docente no âmbito educativo sem restrições: “[...] eu sentia necessidade que precisava de um ensino superior, embora eu não quisesse a Pedagogia, eu queria era História, mas era pela necessidade mesmo que a gente tem de ter um curso superior tanto pela necessidade da gente como também o sistema estava cobrando. O professor hoje tem que ter um curso superior [...]”. O professor presencia, de certa forma, melhorias na qualidade da educação, na qual durante a década de 1980 do século XX ainda era predominante e sem muitas ressalvas a atuação do professor leigo no ambiente escolar, isso coloca como exigência, a formação mínima aos professores, considerando como ponto positivo para a qualidade da educação. O que questionamos é: como o instituído leva em conta os anos de experiência da professora que agora é estudante de Pedagogia-UFPI no âmbito do PARFOR?

Quando Rosilma se manifesta afirmando que “[...] lembro que até 2010 que veio a Lei o professor tinha que ter um curso superior, por isso que foi criado o PARFOR, até 2010 todo professor deveria ter um curso superior [...]”. “[...] Aí o que aconteceu, passando e passando o tempo e todo mundo sabe, nós nos acomodamos muito bem e o Estado também,

secretaria, MEC se acomodaram também. Quando apertou, quando o cinto apertou foi criado esse PARFOR [...]”. Ela evidencia as rupturas existentes que provocam a alienação do indivíduo pelo sistema, e a acomodação toma conta de realidades, o que foi possível perceber no seu discurso, considerando que há certo descaso com a formação docente que reflete diretamente no desenvolvimento da prática. Nas palavras de Macedo (2010, p. 65) a proposta do sistema seria de

[...] Conceber as instituições como coisas prontas que, num dado momento começam a funcionar e, inevitavelmente, moldam/formam as ações das pessoas significa aceitar, de alguma forma, que as estruturas sociais (humanas) são vazias dessa própria humanidade; que são uma construção extra-humana. [...].

Considerando o posicionamento do autor e o diálogo de Rosilma, é possível constatar um processo de acomodação com a formação, ou seja, o meio pode influenciar na postura do Ser, mas sem a mobilização do indivíduo ações de mudanças não acontecem. Com o PARFOR, mesmo reconhecendo ser uma formação acelerada, tendo em vista os prazos estabelecidos pela LDB nº 9.394/96, observamos que a postura da interlocutora nesta formação inicial é de mudança, que mobiliza suas ações para melhoria de sua vida e formação. Mobilizar-se é estar em movimento, reforçando essa afirmativa na concepção de Charlot (2002, p. 55) que enfatiza: “mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso [...]”. Ir além do que é imposto nas regras de um sistema é lutar por essa mobilização, e Rosilma, Beth e Francisca, na condição de interlocutoras deste estudo, buscaram transcender a racionalidade técnica a partir dos desejos de formação.

Esses desejos de formação expressos pelas interlocutoras foram fortalecidos nos saberes experiências combinados com conhecimentos teóricos de aproximação entre campos de formação. Desvelamos essa relação na convivência tanto na observação da formação inicial quanto na observação da prática. Sendo omitida pelas ações do sistema, mas eclodindo no real, em momentos singulares, onde a observação e autonomia de elementos da prática se destacavam nas ações das professoras. Portanto, os procedimentos da observação participante e da narrativa possibilitaram o desvelamento da contribuição da formação inicial para os sentidos de docência, sentidos esses por elas manifestados.

A relação estabelecida aqui é na expectativa de perceber a combinação de elementos que dão sentido às professoras interlocutoras deste estudo advindas dos campos de formação que são espaços vivos e constituídos por elas.

Descrever e interpretar a partir das vozes de ressonância das interlocutoras é abrigar o sentido silenciado por anos de experiência de não ter a oportunidade de mudança, configurando esses detalhes quando as professoras desvelam o ensejo de construir e reconstruir um fazer direcionado e fundamentado como possibilidade de assegurar no ofício de anos de exercício uma prática docente mais dinâmica, incorporada a conhecimentos teóricos que só quem vive o processo de ser professor dá o seu próprio sentido aos embasamentos que são mediados no dia a dia. Nessa perspectiva, a prática de anos em sala de aula seria (re)construída por cada uma delas, pelas necessidades vividas e delineadas nas ambivalências, opacidades, rupturas, encantos e desencantos de ser professor. Desse sentido desvelado, delineamos a contribuição da formação inicial para os sentidos de docência, assim como os sentidos (re)construídos de ser professora.

Para Rosilma, essa formação inicial contribui e se manifesta na sua ressonância “e muito”, ou seja, “[...] contribui demais, apesar de que é um corrido o que fica, fica com você, ela contribui demais, a sua prática toda, você muda totalmente, até porque os tempos mudou, o meu Pedagógico me serviu muito, aprendi hoje trago para a prática de lá, mas a evolução é muito grande, as crianças que trabalhei lá no início do meu Pedagógico é super diferente com as que eu trabalho agora, então há uma certa diferença, há uma mudança, e uma grande contribuição porque, porque eu aprendi novos métodos, aprendemos a trabalhar tecnologia é, que hoje se você não souber, ainda me sinto leiga porque não tenho muita prática, mas eu sei a importância, que eu preciso, e preciso para meus alunos, então ela contribuiu de várias formas; você sabe agir, em certas situações e muita coisa a gente aprendeu aqui [...]”.

Aprendemos nas miudezas o sentido de contribuição que a formação inicial passa a exercer na vida e profissão da interlocutora, sendo aclarados nas relações entre as influências e implicações com os campos de formação. Ressaltados nos entreditos de Rosilma, “a sua prática toda, você muda totalmente”, a formação inicial admitida pela interlocutora contribui e muito porque se refaz no cotidiano de sua ação, que provoca mudanças, afetando sua maneira de enxergar o entorno tal como a formação que antecedeu a inicial, tendo em vista que “a evolução é muito grande”. Quando se reporta a essa evolução, apreendemos a sala de aula, espaço constituído pelo tempo de atuação, perfazendo sua utilidade como dispositivo de tempo/formação, pois engendra nas relações com sua turma e a implicação estabelecida com as pessoas que compõem esse campo formativo, seus alunos. Contribuindo para reforçar essa assertiva, dialogamos com as narrativas de Formosinho (2009, p. 324).

O principal contexto de vida onde as professoras fazem aprendizagens profissionais é, nas duas narrativas, o espaço de relação que constituem as suas turmas. A acção educativa é entendida como um projecto de vida, num processo de formação pessoal-profissional, projecto esse construído com as crianças e com as comunidades. Ao fazerem das suas práticas uma acção total, em que, ao mesmo tempo que se trabalham conteúdos e se experienciam diferentes expressões, se reflectem e constroem valores e saberes com as crianças, as professoras reavaliam-se continuamente.

Corroborando com essa afirmativa, nos aproximamos do que Araujo (2011, p. 123) enfatiza nos espaços denominados por nós campos de formação que formar e formar-se pela imensidão de situações prescritas nas relações com o Ser é visto “pela forma como o espaço físico é ocupado, inscrevem-se os espaços sociais das relações humanas, os espaços de intersubjetividades, das racionalidades e das múltiplas vozes, espaço da cultura e das criações do espírito”.

Nesta direcção, o espaço/escola instiga a professora ao engajamento com a formação, uma vez que distingue essa formação nas diversas maneiras de reaprender, potencializando o sentido de autoformação, pois “aprendi novos métodos”, que asseguram novos jeitos de desenvolver seu ofício concretizam nas experiências enquanto professora em exercício, dessa forma, Josso (2004, p. 49) interliga nosso entendimento sobre as narrativas de formação quando diz que

[...] a experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. [...].

Atentos a essa experiência e conjecturando como atos de sentidos que se constituem num referencial de força, de desejos, de investimento, de buscas incessantes no percurso da itinerância e errância de professores por ser influenciada pelas situações internas e externas que conduzem a aprender novos métodos de ensino, ela também recria seus etnométodos.

Assim, agregados a esses contextos, situamos que essa nova compreensão construída na formação inicial de possibilidade de redefinir e reconstruir novas maneiras de ensinar foi, conforme Diniz-Pereira (2010), a partir da década de 1980 iniciado nos Estados Unidos e no Canadá, um movimento reformista da formação de professores da Educação Básica que tinha como discussão a profissionalização do trabalho docente. Põe-se em evidência a necessidade de articular o ensino e a prática, conjecturado, aqui, este último processo como base direcionadora para investimentos pessoais e profissionais de professores-estudantes, interlocutores deste estudo, assim como articuladora de conhecimentos teóricos que dão liga

para fundamentação do ensino. E, ainda sobre esse movimento, Diniz-Pereira (2010, p. 87) traz como princípios comuns:

[...] conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes e integrar as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica.

Em consequência se desenvolve uma acirrada discussão em torno dessa composição, tendo em vista o modelo implantado nesse período, que toma impulso a partir das políticas educacionais públicas do Brasil na década de 1990 por influência dos princípios neoliberais e nos planos de metas (ANTONIO, SILVA, CECÍLIO, s.d.).

Nessa perspectiva, Beth confirma como contribuição da formação inicial para os sentidos de docência e para a (re)construção de ser professora em processo de formação: “[...] com o que a gente está aprendendo agora com o PARFOR, nesse período e que tem nos ajudado muito e que todas as matérias são voltadas a Pedagogia é voltada diretamente para sala de aula, para a formação do professor que trabalha no ensino infantil e fundamental menor, então é, tem ajudado muito [...]”. Ainda com sinais do discurso da racionalidade técnica, a interlocutora foca que a formação inicial está voltada diretamente para a sala de aula, isso quando ingressou na UFPI; com o passar do tempo, ela (re)constrói o sentido supramencionado e sente como o PARFOR está contribuindo na (re)construção de ser professora: “[...] eu vinha fazendo uma coisa que era só como se tivesse, é porque estou vendo aqui os livros, vendo a atividade e vou passando aquilo ali, quando eu comecei [...]”. Sua prática, como ilustra Beth, era repetitiva, tinha forte teor de resolução de problemas, que se originava na sala de aula utilizando técnicas improvisadas e reproduzidas sem uma reflexão na ação e sobre esta ação, como afirma Schön (2003).

É na formação inicial que Beth se apodera de outro sentido: “[...] entrei no PARFOR, a gente vê que não é só isso, você tem que buscar outros conhecimentos, você tem pesquisar, que buscar aprender, estudar não é só aquele livro e fazer como se fosse uma reza, uma coisa no dia a dia, uma coisa repetida, por exemplo, esse ano vou dar isso aqui, no próximo ano o mesmo assunto, na mesma série então eu aprendi que a gente tem que inovar a cada ano e que tem que buscar outras fontes e não ficar só nos livros [...]”.

Para melhor compreender o contexto de implementação do PARFOR⁷ e a sua conjectura, a partir deste ponto apresentamos a importância de redimensionar novas proposições a fim de colaborar na formação de profissionais que buscam esta Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica como meio de legitimar a profissão docente trazendo o campo específico da escola enquanto contexto movente, como revela Macedo (2004, p. 66): “[...] são construídos por pessoas. Pessoas em interação servem de ambiente uns para os outros, assim, o contexto é uma construção onde a intersubjetividade é condição incontornável”. Associando o que este autor afirma, os contextos são construídos por pessoas, quer dizer, Beth vivenciou, naquela época que ingressou na profissão situações que distanciavam os professores a sua realidade social, ou seja, as políticas educacionais tinham finalidades burocráticas, favorecendo para perceber o professor apenas na demarcação do quadrado da sala de aula, enfraquecendo o valor da vida e das interações que ele estabelece nas redes de relações.

Nesta perspectiva, o PARFOR rompe com essa postura política quando movimentava as estruturas ontológicas das professoras que se enxergam como ser atuante desse contexto movente. Isso é visto na narrativa de Francisca: “[...] O PARFOR tá melhorando, ele veio contribuir muito na minha sala, perspectiva de vida também, porque eu mudei mesmo, mulher, até dentro de casa eu mudei, eu era muito fechada com meus filhos, eu não conversava... agora não, eu já chego, já converso, já explico para eles o que têm que fazer... eu era muito afastada deles, até dos filhos de dentro de casa, hoje não, a gente já conversa, o PARFOR veio, minha filha, melhorou muito minha vida, tanto na sala de aula como na vida pessoal mesmo”.

Essa contribuição é vista pela interlocutora como possibilidades de unir formação, pessoa, profissional e o Ser que se constitui nesse docente, quer dizer, a formação inicial provoca um sentido de valorização profissional, assim como a valorização da estrutura familiar, ressaltado por Francisca: “melhorou e muito minha vida”.

Capturamos desse sentido a importância do eixo formação aliado à vida, ou seja, a experiencial como fonte mobilizadora de conhecimentos, saberes, interesses e intenções tanto do profissional quanto do Ser que se compõe nas redes de significados nas interações entre seus pares. Para Diniz-Pereira (2010, p. 89), “[...] existe, então, como princípio geral, a ideia de que a experiência real é moldada pelas condições do entorno”. Para a concretização dessa

⁷ No capítulo que discutimos a formação inicial denominado “**FORMAÇÃO INICIAL: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS A PARTIR DA (RE)CONSTRUÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS**” abrimos um tópico sobre o PARFOR, encontrado na página 71.

experiência é preciso o envolvimento das interlocutoras que são influenciadas pelas condições do entorno entendidas aqui como na relação com o contexto interpessoal como condição para mobilizar o intrapessoal.

Por fim, as experiências são fonte motriz que impulsionam o ser na construção de valores, de ideias, de saberes, de desejos, como inferem também na existência de experiências deformativas (GATTI; SÁ; ANDRÉ 2010; MACEDO, 2010), adentrando o que tange à essência do profissional em exercício é necessário considerar as experiências como articuladoras para a melhoria da formação inicial, e o PARFOR a partir das proposições para o redimensionamento, considerar esse elemento fundamental.

5 EM BUSCA DA (RE)CONSTRUÇÃO

Buscamos compreender o movimento entre a formação inicial e sentidos de docência a partir das aproximações que estabelecemos com as interlocutoras deste estudo, que ora são professoras do espaço educativo, ora estudantes do espaço formativo, mas que desempenham a condição de aprendente não somente desses contextos, mas da vida e da formação que engendra conhecimentos, saberes, valores, desejos e intenções.

Assim, desvelamos, por meio do objeto de estudo – sentidos de docência que os estudantes-professores desenvolvem em processo de formação no PARFOR e aqueles construídos antes dessa formação – compreender a conjectura de professores em exercício que buscavam apenas a certificação e com o passar do tempo constituíram nas relações estabelecidas entre professores-estudantes, professores-formadores, alunos, Universidade, escola e vida (re)construir sentidos de docência.

Desse sentido, destacamos que na aproximação em espaços moventes foi necessário definir objetivo geral de compreender os sentidos de docência dos professores-estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) no âmbito do Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR) presentes nas relações estabelecidas entre a formação inicial, o contexto da escola pública e suas implicações no cenário curricular deste Plano. De maneira específica, investigar as perspectivas dos professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR acerca da formação inicial; apreender os sentidos de docência/ser professor, dos professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR; compreender as contribuições do PARFOR na formação e reconstrução do sentido de docência dos professores-estudantes, que foram alcançados por meio dos procedimentos metodológicos.

Para a apropriação dessa conjectura e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da escrita desta dissertação nos fundamentamos em perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas que possibilitaram enveredar no campo de lutas, interesses, conflitos e desejos da formação de professores, desvelando elementos contidos no campo vivido por estudantes de um Plano, o formativo, e no campo de atuação, o da escola.

Dialogamos com autores que contribuíram para melhor entender a formação inicial tais como Josso (2004), Macedo (2010), García (1999), Brzezinski (2008), Gatti (2008), dentre outros. Referente ao método Etnográfico e a Etnometodologia enquanto Teoria do Social, nos embasamos em Angrosino (2009), Coulon (1998), Geertz (2007), entre outros, os quais favoreceram, a partir de discussões profundas e provocativas, descrever, analisar e

interpretar o contexto pesquisado. E ancoramos nossa discussão sobre sentidos de docência em Dominicé (2012), Araujo (2011), García (1999), Josso (2004), entre outros.

Foi de extrema importância captar as intenções de campos formativos, pois consideramos a Universidade e a escola espaços de formação que buscam elevar por meio da sistematização teórica e da realidade prática conhecimentos que garantam a permanência de professores-estudantes, mesmo aqueles que contam com larga experiência. Desse sentido, focalizamos a relação entre mundos, o oficial – a Universidade –, e o real – a escola – que delineamos como formativos e campo da prática de professores-estudantes de Pedagogia no âmbito do PARFOR.

Na sistematização dos dados fizemos uso dos procedimentos denominados de observação participante e narrativas, que subsidiaram nossa entrada e permanência no *locus* institucional e profissional.

Confirmamos os encontros entre a pesquisadora e as 3 (três) interlocutoras por meio da observação da formação, da observação da prática e das narrativas. Esta integração entre os procedimentos foi direcionada ao cotidiano da prática de maneira mais consciente no sentido de perceber a importância do educador para o ensino e aprendizado do aluno; de inovar a didática; aflorar o interesse pela pesquisa no âmbito educativo; reafirmar as relações entre professores-alunos, professores-professores, professores-gestão, que se afirmam no dia a dia como questão primordial, considerando os desafios, as dificuldades, os investimentos, e as conquistas a serem elevadas como importância de uma equipe que “caminha junto”, como Beth nos incita a enxergar.

E para descrever os fatos vividos capturados pela lente da pesquisadora fizemos uso do diário de campo. Os fatos captados no decorrer da itinerância investigativa demonstrados pelas interlocutoras da pesquisa, conduziram a pesquisadora a adentrar contextos onde a formação é considerada base profunda, onde teóricos como Josso (2004) e Macedo (2010) evidenciam sua importância a partir de experiências vividas, de relações constituídas, articulando com a realidade de professores que estão em exercício que se constituem de histórias, de experiências vividas, de relações com o outro e com o mundo.

Pontuamos aspectos que foram relevantes para compreender a contribuição da formação inicial para a (re)construção dos sentidos de docência, destacando nas experiências de vida e de formação as edificações entre as relações, as influências e implicação, ou seja, os desejos de formação mobilizam intenções, crescimento pessoal e profissional, investigação da prática, reflexão dos atos falhos da pesquisadora implicada com o *locus* de estudo e de vida,

assim como dos interlocutores que edificam suas atividades práticas a fim de poder realizar no dia a dia, e por meio dessa formação, a condição de Ser aprendiz (JOSSO, 2004).

Constatamos que desvelar os sentidos de vida e de formação de profissionais em processo foi difícil, pois estamos enraizados de (pre)conceitos, de condutas reducionistas e limitadas, onde o campo era silenciado por posicionamentos obscuros, que pareciam não atravessar luz, pois o ideal era conceber as informações e processá-las, ou seja, conduzir as análises em vieses monorreferenciais.

E adotando a Etnometodologia como Teoria do Social, as atividades práticas passaram a ter tintas e sentidos próprios, pois o cotidiano vivido e construído pelas professoras tem cheiro e emoções, ideias e realizações, é composto de ambivalências, de opacidades e de paradoxos, pois ali são mantidas relações entre o político, social e cultural.

Neste sentido, a aproximação com os campos de formação favoreceu a minha constituição como membro daquele grupo, pois no aqui e agora da investigação assumimos o sentido de membro, envolvido nos discursos que ora se manifestavam pelas falas assumidas, ora pelas expressões de gestos, de entonações, de ressonância, impulsionando a entender a linguagem natural do grupo, e que os medos, os desejos, as certezas e incertezas, eram contidos, pois o espaço que as considerava agentes sociais ativas – a escola – mesmo inexistindo a formação mínima, foi no ambiente educativo que as interlocutoras reescreveram suas linhas de vida e de formação.

A partir da noção de membro enquanto conceito-chave da Etnometodologia, fomos capazes de emergir e entender o processo realizado pelos estudantes-professores de Pedagogia do PARFOR de ser estudante e ao mesmo tempo fazer-se professor, propiciando assim a (re)construção dos sentidos de docência. Assim, em momentos singulares e coletivos, se sentir e se fazer parte das vivências nos campos formativo e da prática, contribuiu para trazer à tona o visto e o encoberto do instituído e do instituinte.

Ancorados no método Etnográfico, a observação participante como procedimento nos impulsionou a analisar, descrever e compreender a formação inicial e a prática de professores em processo de formação.

Então, assumir posturas multirreferências propiciou enxergar o fenômeno como ele é, sem querer desnaturalizar o contexto, desviar o objetivo de cada professora, reduzir as narrativas, mas nos aproximar das histórias de vida, de luta, de interesse, de medo, de sonhos, de intenções, de combinações, pois cada professora se enxerga na individualidade e que no aqui e no agora compõe-se na coletividade para o bem comum, formar-se e formar os seus alunos, uma vez que entendem que fazem parte de contextos moventes e suas ações e

intencionalidades influenciam no Ser de direitos e deveres, de conquistas que marcam o percurso de professoras em exercício que antes não tinham a oportunidade de legitimar a profissão e a partir da LDB nº 9394/96 tiveram a possibilidade de confirmar não apenas a certificação, como era o desejo antes, mas (re)construir os sentidos de Ser professor.

Quando as interlocutoras ingressaram na formação inicial lembramos que o desejo de Beth de princípio era o da certificação. Exigia-se o certificado para garantir a permanência na escola. Na fala da interlocutora capturamos que foi necessário buscar essa certificação para legitimar sua profissão. O processo de ser professora-estudante proporcionou emitir outro sentido a essa certificação, pois das relações de interesse do sistema, vistas inicialmente pela interlocutora no processo formativo, foi sendo significado pela convivência com o grupo. A aproximação com o contexto da prática possibilitou o comprometimento, inserindo assim, no cotidiano de sua atividade profissional incrementar ações capazes de modificação de posturas tradicionalistas que favorecia para ver o aluno como aprendiz. Na formação inicial esta professora passou a investigar seu modo de exercer a profissão, pois viu possibilidades de mudanças e de direcionamentos para a melhoria da formação de seu aluno.

A articulação entre o ensino e a pesquisa, como alicerces constituintes na formação inicial de professores, não era desenvolvida nos cursos que as professoras que compuseram a sua trajetória de estudantes período que antecede a LDB nº. 9394/96, que permitia os professores nos curso de curta duração, exercer o ofício de ser professor.

Desse manifesto, as interlocutoras expressam o desejo de estar de acordo com o que é instituído na LDB nº 9394/96 quanto aos profissionais da educação, apesar de se manter o desejo de buscar o conhecimento e o aprimoramento das bases teóricas articulado com a pesquisa, pois o interesse deles é notado nos ditos de Beth ao apresentar a importância da “relação que ela estabelece entre teoria e prática, onde a sala de aula é um espaço de investigação”, pois como retrata: “na minha sala tem alunos indisciplinados, por isso estou construído meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com os meus alunos, para entender melhor essa indisciplina”.

Desenvolver um senso crítico, de descobertas, de formulação quando dada as condições por meio da formação inicial de professores de reconstruir a prática, provoca uma necessidade de valorar essa formação como base fecunda do Ser, sendo de interesse de professores-estudantes, como precisa ser também, do contexto social.

As falas que foram sendo desveladas estão carregadas de sentidos, de entregas de uma vida profissional que pouco se tinha conhecimento, de professores em exercício sem a formação mínima, permeados de vontades, medos de perder o direito de atuar, pois a

profissão docente, como Francisca expressa, “sempre foi do meu interesse, fui contra até meu avô, pois queria que fizesse na área da saúde, optei pelo que sempre desejei: o de ser professora”. Desejo atingindo pelos anos de prática, de dedicação, o qual visualizamos no contato próximo que estabelecemos com a interlocutora, o compromisso com a profissão, das iniciativas de a cada aula captar as necessidades de seus alunos para o direcionamento de atividades que atendesse a cada um. É, portanto, através do PARFOR que ela irá concretizar o direito de atuar sem restrições legais.

Nesta perspectiva, e engajados com o eixo formação, compreendemos como objeto de interesses, de desejos, de tensões, de buscas de professores que ora visam obter a formação inicial como possibilidade de regularizar a condição de professor em exercício sem a formação mínima, ora ela é enxergada como possibilidade de transcender e qualificar uma prática concebida há anos por uma formação que limitava o professor em transmitir, pela experiência, os conteúdos didáticos.

Provocada a implicar-se com o eixo formação e vida, Rosilma defende seus posicionamentos acerca do vivido quando diz: “é preciso existir um espaço de referência institucional, pois quando inicia as aulas somos convidadas a descobrir o endereço do local e nos direcionar para um espaço até então desconhecido, dificultando nossa locomoção, mas ainda, o sentido de pertença do espaço que conquistamos para constituir nossa formação aprendente, que estar atribuindo importância para nossa vida pessoa e profissional”.

Isso nos autoriza a ressaltar as dificuldades vividas pelos professores-estudantes do curso de Pedagogia no âmbito do PARFOR. Ora os estudantes-professores assistem aulas na UFPI, ora no Centro de Línguas, ora no já mencionado Instituto, ou então no PREMEM - Norte. Essa realidade fragiliza o sentido de pertença e de construções entre o estudante e o ambiente institucional.

Nesse sentido, compreendemos que a formação exige a existência de relações com o outro, que pode mobilizar e modificar posturas, desejos e interesses que são mantidos nas relações entre o instituído e instituinte. A ruptura dos mundos é evidenciada no que é posto nas regras instituídas pela sociedade que impõe a necessidade de regularizar professores leigos ou que não têm a formação mínima, como estabelece a legislação.

E a necessidade de considerar a formação experiencial dos professores-estudantes foi questão primordial discutida neste estudo, pois suas experiências enquanto atores de contextos, de aprendentes da vida e da formação, de saberes construídos ao longo de uma formação, fortalecem as relações com a autoformação, pois encarada do ponto de vista de quem aprende, reaprende e desaprende, é um compromisso político, ético, estético, social e

cultural. Desse ato político que fia redes significantes e edificantes na constituição do Ser é que compreendemos que o professor faz escolhas que inferem na atividade prática, uma vez que são estabelecidas pelas relações com o grupo de professores-estudantes, com a Instituição, com a escola, com a sociedade, ou seja, potencializa a herosformação na ecosformação e erosformação, pois são entretecidas nos fios da vida e da formação, nas escolhas, desejos, gestos, ressonância, nos atos de sentido entre a formação inicial e a (re)construção do ser professor.

A fim de contribuir para o aprimoramento da formação em processo, apresentamos proposições que engendrem realidades vividas, experiências construídas no tempo/espaço que compõem histórias de vida e de formação. Para tanto, propomos, não somente aos outros professores-estudantes, mas às instituições formadoras e as políticas públicas, considerar contextos e realidades moventes a partir do senso crítico, levando em conta a participação tanto com a formação quanto com o desenvolvimento da prática no sentido de fortalecer o compromisso político, ético, social e cultural e enxergar maneiras de conduzir uma formação que se constrói nas/das experiências de vida e de formação.

Assim, direcionados a posturas teóricas e epistemológicas, transcendemos nosso entendimento de formação como instrumento teórico, ou seja, teoria e prática são indissociáveis, que reconhecemos e consolidamos a partir do viés da multirreferencialidade na importância de considerar as experiências cotidianas como fonte de saberes/conhecimentos que delineiam não somente o sentido de formação inicial, mas que possibilita nessa abrangência interligar o ensino e a pesquisa, os conhecimentos sistematizados, a realidade prática do professor, as relações entre os pares, no processo potencializado pela autoformação, heterosformação, ecosformação e erosformação.

Nossas proposições são no sentido de contribuir para a melhoria da formação de professores, da educação, assim como do contexto no qual os professores estabelecem relações. As constatações construídas foram desveladas a partir das interações estabelecidas na experiência próxima enquanto membro interessado em escutar e apreender a linguagem natural de um grupo de professores-estudantes de Pedagogia no âmbito do PARFOR e de compreender as relações entre a formação inicial e sentidos de docência, constatando que esses são (re)construídos no momento em que o processo formativo considera que a formação abrange a dimensão humana, as experiências vivenciadas, as ambivalências, os desejos e interesses do grupo.

Envolvidos nessas relações, perspectivamos que o sentido de formação passa a ser construído no processo de experiências vivenciadas nas relações afirmadas pelo

tempo/continuidade de ações intencionadas entre o mundo real – o contexto da escola – e o sistema – o contexto da instituição – partindo das experiências vivenciadas.

Outras proposições nos impulsionam a enxergar campos de formação do ponto de vista de quem vive, sente e analisa suas condições enquanto ser relacional que imbuído na vida e na formação, traz à tona a formação inicial de professores-estudantes, do curso de Pedagogia da UFPI no âmbito do PARFOR que construíram sentido de Ser docente nas experiências vivenciadas com outros professores em exercício, considerando:

- As relações constituídas entre o conhecimento teórico e o prático aproximadas pela necessidade do contexto, ou seja, que as experiências vivenciadas conduzam para a implementação de programas que considere a formação como base fecunda do ser, reconhecendo as pluralidades de situações construídas ao longo das histórias de vida e de formação.

- Articulação entre mundos, como denominamos neste estudo, e utilizamos também, como campos de formação, ou seja, considerando que a formação se entretetece entre os espaços vivenciados pelos professores, tanto o do sistema – a Instituição – quanto do real – a escola.

- Reconhecer as histórias de vida e de formação como processos que engendram a autoformação, heteroformação, ecosformação e erosformação, mobilizados pelas relações entre os pares.

- Possibilitar a outros professores-estudantes de Pedagogia do PARFOR que buscam regularizar sua condição de professor em exercício sem a formação mínima como consta na Legislação, uma estrutura física com espaço definido para o desenvolvimento das atividades da formação inicial.

Nesse sentido, confirmamos nosso interesse com a formação inicial de professores-estudantes de Pedagogia de um Plano, assim como da necessidade de repensar o direcionamento de discussões e debates acerca da temática formação de professores, que neste estudo passou a ser considerada base fecunda de implicação, de desejo, de intenções, de interesses do Ser social que busca não apenas legitimar sua condição de professor sem a formação necessária exigida na LDB nº 9.394/96, mas potencializar na relação com o outro e com o mundo sua condição de Ser aprendiz e cidadão implicado com questões políticas, econômicas, sociais, culturais, éticas e ontológicas.

Portanto, impulsionamos com esta pesquisa uma discussão que direcione olhares e perspectivas para campos de formação, reconhecendo a importância do ator social na construção diária de suas atividades práticas, valorizando as experiências vivenciadas como

fonte geradora de conhecimentos/saberes, de ideias, de posicionamentos, de etnométodos que são construídos como alternativas de dinamizar sua necessidade prática, chamando a atenção da Instituição formadora para que reconheça o seu papel e relevância frente às situações delineadas nesta pesquisa.

Reafirmamos a possibilidade de continuidade da reflexão iniciada neste estudo, considerando que a experiência da pesquisa é um processo, que nos possibilita continuar nesta itinerância e errância, na busca incessante dos desejos que nos fazem – na condição de seres humanos – evoluir, haja vista que neste percurso provocamos novos questionamentos, ampliamos perspectivas e, desta forma, vamos confirmando a condição de criar e recriar, embalados pelo movimento contínuo de que, a cada amanhecer, nos descobrimos *outro*, do que fomos até então.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B. **Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas.** CEMOrOc - Feusp. 2012.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTONIO, R. M.; SILVA, I. M. de S.; CECÍLIO, M. A. O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do Brasil a partir da década de 1990. s.i.
- ARAUJO, H. M. L. **Processo identitário profissional: as experiências formativas de licenciandos do curso de Física – UFPI.** 2011. 186 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- AUGÉ, M. **O sentido dos outros: atualidade da antropologia.** Petrópolis RJ: Vozes, 1999.
- AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E. FORSBERG, M. C. S.; GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4766_3461.pdf>. Acesso em 02 jun. 2013.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BÉZILLE, H. Critique e autoformation: quelques repères historiques. **Pratique de Formation-Analyses**, n.43, Março, 2002, p. 101-113.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2013.
- _____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010>. Acesso em: 05 ago. 2013.
- _____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009: institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Teresina. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. **Documento Síntese**. Brasília: DEB/CAPES, Brasília, DF, 2009.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 41-54.

BRZEZINSKI, I. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, I (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, M. A. de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-30.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiências e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p. 11-59.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis, Vozes, 1995.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

DINIZ- PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, 2010.

DOMINICÉ, P. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, R. S (et al.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-38

FERRO, M. da G. D. **O plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR) no âmbito da UFPI: realidade, perspectiva e desafios de um percurso em construção**. Teresina, 2011. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/54CO.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.** v. 20, n.80, p. 136-167, 2002.

GARCÍA, C.M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; SÁ, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. **Políticas docente no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GEERTZ, C. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIDDENS, T.; JONATHAN, T. **Teoria social hoje.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

GUEDES, N. C; MONTEIRO, A. L. **Formação continuada:** o conceito e suas implicações na atividade docente. Piauí: UFPI, 2011. (Comunicação oral).

GUEDES, N. C. **O(s) saber (es) e o(s) fazer (es) do professor formador:** reflexões sobre a prática docente. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

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

IBIAPINA, I. M. L. M. (Re) elaborando o significado de docência. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C (Org.). **Formação de professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 58-59.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010. v.14.

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

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2ª ed, 2010.

MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Editores de Livros, 2009.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

PAIM, A. V. F. A re-existência enquanto ato de currículo no context da formação de professores. In: MACEDO, R. S (et al.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 61-76

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, p. 143-155, 2009.

SCHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2008.

SANTOS, B. de S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHÖN, D. A. The reflective practitioner: how professionals think in action. In: PAIVA, E. V. (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VELHO, G. **Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

ZABALZA, M. A. **Diários de sala de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Artmed: Porto Alegre, 2004.

APÊNDICE

ROTEIRO

RECURSO ESSENCIAL PARA SUBSIDIAR AS NARRATIVAS

Cara Professora

O presente estudo tem como objetivo compreender as relações entre a formação inicial e os sentidos de docência dos professores-estudantes do PARFOR, implicados no cenário curricular deste Plano e no contexto da escola pública. Isso coloca em discussão nosso objeto de estudo que se consubstancia nos sentidos de docência que os estudantes-professores desenvolvem no PARFOR e antes dessa formação.

Dessa forma, por meio deste roteiro venho situá-la sobre questões relacionada a sua formação inicial, como também a prática exercida em sala de aula, tendo como objetivo facilitar na ordenação do seu pensamento sobre sua história enquanto professora em sala de aula, e estudante do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR, do curso de Pedagogia-UFPI, favorecendo assim para escrever sobre esse processo.

Agradeço antecipadamente sua colaboração para o desenvolvimento desse estudo.

IDENTIFICAÇÃO

Nome ou nome fictício: _____

Escola que atua: _____

Experiência profissional? _____

Período que está cursando a formação inicial: _____

Questões que darão subsídio para a organização do pensamento das professoras-estudantes do PARFOR acerca da formação inicial e dos sentidos de docência.

- Você obteve alguma formação tipo Normal Superior, ou simplesmente dominava o conteúdo a ser ensinado adquirido na observação dos professores mais experientes? Explique um pouco essa formação.
- Como foi sua entrada na profissão?
- Quando iniciou sua prática em sala de aula?
- Em que contexto (período, lugar/espço onde iniciou a prática docência, pessoas que faziam parte dessa formação) você se encontrava ao iniciar esse processo de ser professora?
- Como é o seu processo de ser professora?
- Que dificuldades você enfrentou e/ou enfrenta ao longo da prática docente?
- O que levou você a buscar a formação inicial?

-Como você relaciona os conhecimentos construídos na prática docente com a formação inicial que está vivenciando?

- Como a formação inicial contribui para os sentidos de docências/ser professora?

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos convidando o (a) senhor (a) para participar da pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO INICIAL E SENTIDOS DE DOCÊNCIA DE PROFESSORES-ESTUDANTES DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR, DO CURSO DE PEDAGOGIA-UFPI** sob a responsabilidade da Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes e da Mestranda Adriana Lima Monteiro.

O estudo tem como objetivo principal **Compreender as relações entre a formação inicial e os sentidos de docência dos professores-estudantes do PARFOR, implicados no cenário curricular deste Plano e no contexto da Escola Pública.**

Sua participação dar-se-á permitindo que a pesquisadora observe sua formação inicial, bem com a prática desenvolvida como docente, além de utilizar como procedimento as narrativas buscando capturar os sentidos de docência reconstruídos a partir da formação recebida no PARFOR.

O (a) senhor (a) terá plena liberdade para aceitar ou não o convite, para participar, assim como, de permanecer ou não no estudo sem nenhum prejuízo para o desenvolvimento do mesmo.

Não haverá pagamento por sua participação assim como o (a) senhor (a) não terá nenhum gasto com o estudo.

Acreditamos que o estudo trará contribuições pertinentes as indagações sobre a formação desses professores-estudantes do PARFOR, considerando os sentidos de docência por eles reconstruídos e a implicação com o cenário curricular do Plano e o campo de atuação profissional docente.

Garantimos sigilo sobre sua identidade, e as informações prestadas serão utilizadas exclusivamente para os fins deste estudo, ou seja, Construção da dissertação de mestrado, preparação de trabalhos para apresentação em eventos científicos e artigos para publicação. Posteriormente o resultado da mesma será apresentado e refletido nas unidades escolares participantes para ampla divulgação dos resultados.

Este termo será preenchido em duas vias, uma para o pesquisado e a outra para o pesquisador.

Para esclarecer quaisquer dúvidas ou questionamentos, favor se comunicar com a professora responsável pela pesquisa pelo telefone: **9953-1509** ou no Campus Ministro Petrônio Portela – UFPI.

Atenciosamente

Neide Cavalcante Guedes
Orientadora

Adriana Lima Monteiro
Mestranda

Eu, _____, declaro que depois de ser esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

Teresina, _____ de _____ de _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisado



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

Ofício Nº /2014 – PPGED

Teresina, 01 de novembro de 2013

Do: Programa de Pós-Graduação em Educação

Para: Senhor (a) Diretor (a) da CEFTI Professor Raldir Cavalcante Bastos

Assunto: Encaminhar mestranda para coleta de dados

Senhor (a) Diretor (a)

Apresentamos a V. S^a. A mestranda **ADRIANA LIMA MONTEIRO**, Matrícula Nº **2013105934** aluna deste Programa de Pós-Graduação em Educação, regularmente matriculada no primeiro período letivo de 2014, que está desenvolvendo projeto de pesquisa sob a orientação da Prof^a Dr^a Neide Cavalcante Guedes intitulado “**FORMAÇÃO INICIAL E SENTIDOS DE DOCÊNCIA DE PROFESSORES-ESTUDANTES DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR, DO CURSO DE PEDAGOGIA-UFPI**”, para fins de coleta de dados de sua pesquisa junto a essa Unidade Escolar.

Ao tempo em que agradecemos a atenção, subscrevemos-nos.

Atenciosamente,



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

Ofício Nº /2014 – PPGED

Teresina, 04 de junho de 2014

Do: Programa de Pós-Graduação em Educação

Para: Senhor (a) Diretor (a) da CEFTI Padre Joaquim Nonato Gomes

Assunto: Encaminhar mestranda para coleta de dados

Senhor (a) Diretor (a)

Apresentamos a V. S^a. A mestranda **ADRIANA LIMA MONTEIRO**, Matrícula Nº **2013105934** aluna deste Programa de Pós-Graduação em Educação, regularmente matriculada no primeiro período letivo de 2014, que está desenvolvendo projeto de pesquisa sob a orientação da Prof^a Dr^a Neide Cavalcante Guedes intitulado “**FORMAÇÃO INICIAL E SENTIDOS DE DOCÊNCIA DE PROFESSORES-ESTUDANTES DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR, DO CURSO DE PEDAGOGIA-UFPI**”, para fins de coleta de dados de sua pesquisa junto a essa Unidade Escolar.

- Rosilma Ferreira de Sousa

Ao tempo em que agradecemos a atenção, subscrevemos-nos.

Atenciosamente,